I 3988

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1

ANUL XVII

IANUARIE, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XVII • IANUARIE • 1968 • Nr. 1

300
97
- IUL 2005
1 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BARBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Porf. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3988.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

1

ANUL XVII 1968

IANUARIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

A ȘASEA SESIUNE ȘTIINȚIFICĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

TRAIAN POP : Cuvîntul de salut al Ministerului Învățămîntului 3
DIMITRIE TODORAN : Activitatea de cercetare a Institutului de științe pedagogice 6
GEORGE VĂIDEANU : Concluzii asupra lucrărilor sesiunii științifice . . . 13
ROMEO DĂSCĂLESCU : Sesiunea științifică : bilanț și perspective . . . 20

STUDII

ȘTEFAN BÎRSĂNESCU : Specificul cercetării științifice în pedagogie . . . 28
VALENTINA FILIPESCU : Idealul educativ în problematica științei pedagogice 35
O. ȘAFRAN, B. GRIGORIU : Considerații cu privire la unele contradicții ale dezvoltării teoriei pedagogice contemporane 44
M. ZLATE : Concretizarea logică și rolul ei în procesul de învățămînt . . . 53
ACULIN CAZACU : Creșterea rolului școlii în educarea tinerei generații . . 63

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

VALERIU NEȘTIAN : Forme de activitate în cercul literar-artistic . . . 70
STAN GHENA : Îndrumarea creației literare a elevilor 75
IOAN CÎMPEANU : Diafilmul și filmul în predarea istoriei 81
ZOE ADAMUȚ : Bugetul de timp al elevilor din școala comercială . . . 85

DEZBATERI—CONFRUNTĂRI—OPINII

ION STRĂCHINARU : Unitatea didactică a învățămîntului universitar . . 93
MARIA GROVU : Răspunde programa de matematică cerințelor actuale ale școlii ? 95
ZOLTAN GEDEON : Desenul după natură geometrizat ? 99
GHEORGHE BUGA, VASILE FETEȘCU : Este justificat numărul redus de ore la matematici în liceele pedagogice ? 106

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

MIRON CONSTANTINESCU : A XXXIII-a sesiune extraordinară a Consiliului Biroului internațional de educație 108
GEORGE VĂIDEANU : Sesiunea științifică jubiliară din capitala R.S.S. Ucraineană 112
DUMITRU SALADE : Preocupări ale pedagogilor din R. P. Ungară . . . 114

PEDAGOGIE COMPARATĂ

PAVEL APOSTOL : Orientări în filozofia educației 116
DUMITRU MUSTER : Problema examenelor și a notelor școlare în atenția pedagogilor pe plan mondial 120

RECENZII

V. BUNESCU, I. BERCA, E. NOVICICOV : „Instruirea programată" (Ion Ciocan) 126
* * „Îndrumătorul cultural" Leon Țopa) 127

9803

СОДЕРЖАНИЕ

Шестая Научная Сессия Института Педагогических Наук. *Траян Поп.* Приветственное слово. *Д. Тодоран*, Исследовательская деятельность Института педагогических наук: *Г. Вэйдяну*, О работе научной сессии; *Р. Дэскэлеску*, Научная сессия — итоги и перспективы. *Ш. Бырсэнеску:* Специфика научного исследования в педагогике: *В. Филипеску.* Воспитательный идеал в проблематике научной педагогики: *О. Шафран, Б. Григориу*, О некоторых противоречиях в развитии теории современной педагогики: *М. Злате*, Логическая конкретизация и ее роль в процессе образования: *А. Казаку*, Повышение роли школы в воспитании молодежи. *В. Нештиан*, Формы деятельности в литературно — художественном кружке; *С. Гена*, Руководить литературным творчеством учащихся;. *И.Кымпяну*, Диафильм и фильм в преподавании истории; *З. Адэмуц*, Изучение времени учащихся. *М. Стрэкинару*, Единство университетского образования. *М. Грову*, Отвечает ли программа по математике современным требованиям нашей школы? *З. Гедеон*, Геометризация рисования с природы? *Г. Буга, В. Фетеску*, Оправдано ли малое число часов, отведенных математике в педагогических лицеях? *Мирон Константинеску*, Деятельность румынской делегации в международном бюро по вопросам воспитания в Женеве. *Г. Вэйдяну*, Юбилейная научная сессия в столице Украинской советской социалистической республике. *Д. Салade.* Вопросы занимающие педагогов Венгерской Народной Республики. *Р. Апостол*, Направления в философии воспитания; *Д. Мустер*, Вопросы экзаменов и нотирования в обсуждении педагогов на мировом масшабе; *В. Бунеску, И. Берка, Е. Новичков* «Программированное обучение» (И. Чокан) xxx „Îndrumătorul cultural", (Л. Попа)

SOMMAIRE

La sixième session scientifique de l'Institut de sciences pédagogiques ● *Traian Pop*, Discours introductif et salut adressé aux participants ● *Dimitrie Todoran*, Activité de recherche de l'Institut de sciences pédagogiques ● *George Văideanu*, Conclusions sur les travaux de la session scientifique ● *Romeo Dăscălescu*, La session scientifique: bilan et perspectives ● *Ştefan Birsănescu*, Particularités de la recherche scientifique en pédagogie ● *Valentina Filipescu*, L'idéal éducatif et les problèmes de la science pédagogique ● *O. Safran, B. Grigoriu*, Considérations concernant certaines contradictions du développement de la théorie pédagogique contemporaine ● *M. Zlate*, La concrétisation logique et son rôle dans le processus d'enseignement ● *Aculin Cazacu*, Accroissement du rôle que l'école joue dans l'éducation des jeunes ● *Valeriu Neştian*, Formes d'activité dans les cercles artistiques et littéraires ● *Stan Ghena*, Comment guider les essais littéraires des élèves ● *Ion Cîmpeanu*, Diafilm et film dans l'enseignement de l'histoire ● *Zoe Adămuţ*, Recherche sur le budget-temps des élèves ● *Ion Străchinaru*, L'unité de l'enseignement universitaire ● *Maria Grovu*, Le programme des mathématiques répond-il aux exigences actuelles de l'école? ● *Zoltan Gedeon*, Le dessin d'après nature géométrisé? ● *Gheorghe Buga, Vasile Fetescu*, Peut-on justifier le nombre restreint d'heures de mathématiques dans les lycées pédagogiques? ● *Miron Constantinescu*, L'activité de la délégation roumaine au conseil du Bureau International d'Éducation ● *George Văideanu*, La session scientifique jubilaire de la capitale de la R.S.S. d'Ukraine ● *Dumitru Salade*, Préoccupations des pédagogues de la République Populaire de Hongrie ● *Pavel Apostol*, Orientations dans la philosophie de l'éducation ● *Dumitru Muster*, Le problème des examens et des notes scolaires débattu par les pédagogues du monde entier ● *V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov*, „Instruirea programată" (*Ion Ciocan*) ● „Îndrumătorul cultural" (*Leon Topa*)

CONTENTS

The Sixth Scientific Session of the Institute of Educational Sciences. ● *Traian Pop:* Greeting Speech ● *Dimitrie Todoran:* The Research Activity of the Institute of Educational Sciences ● *George Văideanu:* Conclusions of the Debates of the Scientific Session ● *Romeo Dăscălescu:* Review of a Fruitful Activity ● *Ştefan Birsănescu:* The Specific Trait of the Educational Scientific Research ● *Valentina Filipescu:* The Educational Ideal and the Problems of the Educational Science ● *O. Şafran, B. Grigoriu:* Considerations Regarding Some Contradictions of the Development of Contemporary Pedagogy ● *M. Zlate:* The Logical Materialization and its Part in the Educational Process ● *Aculin Cazacu:* The Development of the Part Played by the School in the Youth's Education ● *Valeriu Neştian:* Activity Forms in the Literary Artistical Circle. ● *Stan Ghena:* Guiding the Pupils Literary Creations ● *Ion Cimpeanu:* The Film Strip and the Film in History Teaching ● *Zoe Adămuţ:* Research on the Time Budget of Pupils ● *Ion Străchinaru:* The Unity of the Universitary Education ● *Maria Grovu:* Does the Mathematics Curriculum Meet the Present Needs of the School? ● *Zoltan Gédeon:* Geometrical Drawing from Nature? ● *George Buga, Vasile Fetescu:* Is the Small Number of Mathematics Classes in the Educational High Schools Justified? ● *Miron Constantinescu*, The Activity of the Romanian Delegation at the International Bureau of Education in Geneva ● *George Văideanu*, The Jubilee Scientific Session in the capital of the Ukrainean Soviet Socialist Republic ● *Dumitru Salade*, Preoccupations of the Educationists of the Hungarian People's Republic. ● *Pavel Apostol:* Trends in the Educational Philosophy ● *Dumitru Muster:* Educators all over the World Faced with the Problem of the Examinations and of the School Marks ● *V. Bunescu I. Berca, E. Novicicov:* „Programmed Instruction„ *(Ion Ciocan)* ● (...) „The Cultural Guide" *(Leon Topa)*, ●

În zilele de 21 — 23 decembrie 1967, în sala de festivităţi şi în sălile de clasă ale Liceului „Nicolae Bălcescu", precum şi în localul Grupului şcolar profesional special nr. 1 din Bucureşti, s-au desfăşurat lucrările celei de-a şasea sesiuni ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice. La aceste lucrări au luat parte cercetători şi cadre didactice din învăţământul superior, de cultură generală, profesional şi tehnic, din Bucureşti şi din ţară.

Cuvîntul de salut al Ministerului Învăţământului rostit de tovarăşul Traian Pop,

adjunct al ministrului învăţământului

STIMAŢI TOVARĂŞI,

Îmi revine plăcuta îndatorire de a aduce sesiunii dumneavoastră şi prin dumneavoastră tuturor pedagogilor noştri, salutul călduros al conducerii Ministerului Învăţământului şi urările sale de plin succes lucrărilor acestei manifestări ştiinţifice.

Cu 15 ani în urmă a fost înfiinţat Institutul de ştiinţe pedagogice, menit să asigure continuitatea cercetării pedagogice româneşti în noile condiţii create de orînduirea socialistă, să înarmeze corpul didactic cu o concepţie pedagogică ştiinţifică, bazată pe filozofia materialist-dialectică, să pună la dispoziţia şcolii lucrări care să contribuie la perfecţionarea procesului instructiv-educativ în pas cu cerinţele vieţii contemporane.

În acest interval de timp, activitatea institutului s-a concretizat într-o seamă de studii şi lucrări care se înscriu în ansamblul eforturilor depuse de Ministerul Învăţământului pentru transpunerea în viaţă a sarcinilor izvorîte din hotărîrile de partid şi de stat cu privire la dezvoltarea învăţământului.

După cum este cunoscut, Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, trasînd direcţiile de dezvoltare a României în următorii cinci ani, în vederea continuării pe o treaptă superioară a procesului de desăvîrşire a construcţiei socialiste, a pus şi în faţa învăţământului de toate gradele sarcini sporite.

Pe baza acestor directive, Ministerul Învăţământului, consultînd un număr mare de oameni de ştiinţă şi cadre didactice cu o valoroasă experienţă

pedagogică, a elaborat trei importante studii privind dezvoltarea învățămîntului nostru, potrivit cerințelor actuale și de perspectivă.

Studiul referitor la învățămîntul superior a fost publicat și supus dezbaterii publice. În curînd urmează să fie publicate spre dezbatere și celelalte două studii privind învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic.

Pentru școala de cultură generală, obiectivul cel mai important îl constituie pregătirea condițiilor în vederea trecerii la învățămîntul obligatoriu de 10 ani.

În acest scop, Institutul de științe pedagogice este chemat să aducă o contribuție mult mai susținută în rezolvarea problemelor multiple și complexe pe care le reclamă măsurile de dezvoltare și îmbunătățire continuă a învățămîntului. Recent, Ministerul Învățămîntului a încredințat institutului elaborarea planurilor și programelor de învățămînt, experimentarea unor manuale pentru școala de cultură generală. Aceasta este o sarcină de mare răspundere, care face necesară prezența activă a cercetătorilor în viața școlii, împletirea mai strînsă a cercetării fundamentale cu cea aplicativă.

Revoluția tehnică-științifică contemporană determină schimbări profunde și în deomeniul învățămîntului, atît sub aspectul conținutului cît și al structurii sale. Cercetarea pedagogică trebuie să găsească soluții practice în legătură cu modernizarea conținutului învățămîntului, a mijloacelor și metodelor didactice. Ținînd seama de rolul tot mai mare pe care trebuie să-l joace în procesul de învățămînt metodele moderne de predare prin folosirea unor mijloace cum ar fi : magnetofonul, discul, filmul, televiziunea, radioul, laboratoarele lingvistice, aplicarea ciberneticii și a instruirii programate etc., Institutul de științe pedagogice va trebui să treacă neîntîrziat la organizarea unor clase și școli-pilot în care să se experimenteze tot ceea ce poate oferi știința și tehnica contemporană progresului învățămîntului.

O problemă imperioasă a școlii noastre de cultură generală, izvorîtă din etapa actuală a procesului de desăvîrșire a construcției socialiste, o constituie diversificarea învățămîntului. La alcătuirea noilor planuri de învățămînt pentru școala obligatorie de 10 ani și licee, institutul va trebui să țină seama în mai mare măsură atît de particularitățile individuale și de vîrstă ale elevilor cît și de nevoile sporite de cadre necesare economiei și culturii în plină dezvoltare.

Recenta Plenară a C.C. al P.C.R. cu privire la îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului, prin măsurile adoptate, face să crească și mai mult rolul și răspunderea școlii în pregătirea și formarea tinerei generații. În acest scop, Institutul de științe pedagogice va trebui să inițieze mai multe studii, să organizeze mai multe experimente care să-și găsească finalizare în lucrări menite să înarmeze cadrele didactice cu cele mai potrivite forme și metode de realizare a educației patriotice și cetățenești, de dezvoltare a trăsăturilor de caracter specifice omului societății noastre socialiste. Considerăm că este necesară elaborarea unei metodici a muncii educative, care să sintetizeze atît experiența pozitivă acumulată de școala noastră, cît și datele noi rezultate din activitatea de cercetare.

Sarcinile multiple și complexe ce îi revin institutului în următorii ani fac necesară o mai judicioasă organizare a muncii științifice. Dispersarea cercetătorilor într-o arie prea largă de preocupări a făcut, de mult ori, ca rezultatele activității institutului să se finalizeze mai mult în articole, lipsind prin aceasta școala de lucrări fundamentale, atît de necesare. După cum cunoașteți, noi nu dispunem în prezent de un tratat de pedagogie generală, de o istorie a pedagogiei românești, de lucrări monografice care să valorifice experiența înaintată a școlii din trecut, precum și propria noastră experiență din anii puterii populare. Conducerea institutului, întregul corp de cercetători vor

trebui să se mobilizeze şi mai mult pentru a ridica pedagogia românească la nivelul pedagogiei din cele mai avansate ţări.

O astfel de perspectivă face necesară elaborarea unui plan de cercetare care să oglindească atît cerinţele actuale cît şi cele de viitor ale şcolii, cerinţe izvorîte din Directivele Congresului al IX-lea al P.C.R., precum şi a ultimelor hotărîri de partid şi de stat.

Pentru ca rezultatele cercetării pedagogice să poată fi fructificate cu mai mult succes, acestea trebuie să premeargă măsurilor pe care Ministerul Învăţămîntului şi organele sale le preconizează în vederea perfecţionării continue a învăţămîntului.

Institutul de ştiinţe pedagogice, ca for de cercetare pedagogică al Ministerului Învăţămîntului, pentru a-şi putea îndeplini cu succes sarcinile ce-i revin, va trebui să atragă în jurul său un cerc larg de colaboratori dintre cei mai valoroşi învăţători şi profesori. De asemenea, va trebui examinată posibilitatea integrării activităţii de cercetare a catedrelor de pedagogie din cadrul universităţilor şi institutelor pedagogice, în planul său de cercetare, concentrînd în acest fel eforturile tuturor pedagogilor noştri. Această măsură ar permite abordarea unor probleme fundamentale şi soluţionarea lor cu mult succes într-un timp relativ scurt.

TOVARĂŞI,

Nu mi-am propus ca în scurtul meu salut să cuprind întreaga sferă de probleme ce revin Institutului de ştiinţe pedagogice. Am încercat să le punctez numai pe cele care devin mai stringente şi a căror soluţionare este cerută de măsurile ce urmează a fi întreprinse începînd cu noul an şcolar 1968— 1969.

Sîntem convinşi că lucrările acestei sesiuni vor reuşi, în bună măsură, să dea răspuns unui şir de probleme pe care le ridică, zi de zi, procesul de învăţămînt.

Întrucît ne mai despart doar cîteva zile pînă la sărbătorirea celor două decenii de la proclamarea Republicii şi pînă la întîmpinarea Noului An, vă rog să-mi permiteţi ca în numele conducerii Ministerului Învăţămîntului, să vă felicit călduros şi să vă urez succese depline în activitatea nobilă ce o desfăşuraţi pentru înflorirea continuă a şcolii şi pedagogiei româneşti.

Activitatea de cercetare a Institutului de științe pedagogice

Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN
președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice

Actuala sesiune a Institutului de științe pedagogice se desfășoară în condițiile noi create pentru dezvoltarea cercetării științifice din țara noastră de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român și de recenta Conferință Națională a partidului.

Principiile călăuzitoare ale politicii Partidului Comunist Român în domeniul școlii și al educației, stabilite la Congresul al IX-lea al P.C.R. prevăd dezvoltarea și perfecționarea, pe bază de cercetare științifică, a întregului sistem de învățămînt din țara noastră, în conformitate cu dezvoltarea accelerată a științei și cu cerințele în continuă creștere ale societății române în etapa actuală și în perspectivă.

Prefacerile adînci și rapide de ordin social-economic, științific, tehnic și cultural prin care trece întreaga societate contemporană au repercusiuni directe și puternice asupra educației și, în general, asupra procesului de formare și perfecționare a omului. Chemată să cerceteze constatativ și prospectiv sistemul de învățămînt, să prefigureze școala noastră de mîine și să fundamenteze științific întregul proces educațional, pedagogia românească se află azi în fața unor sarcini de mare însemnătate și de o extremă complexitate.

Pentru stabilirea căilor și modalităților optime de perfecționare continuă a acțiunii educative și a învățămîntului nostru de toate gradele, în conformitate cu cerințele sociale actuale și de perspectivă este necesară studierea experienței pedagogice mondiale și valorificarea tradițiilor progresiste ale școlii și pedagogiei românești.

* * *

O sumară privire retrospectivă pare, totuși, necesară. Începuturile gîndirii pedagogice românești moderne și originale se profilează în primele decenii ale secolului trecut cu un eveniment de o covîrșitoare însemnătate: folosirea limbii române ca limbă de predare în școli de nivel mai înalt. Prima problemă care s-a ridicat pe plan pedagogic atunci a fost aceea a alcătuirii

manualelor şcolare în limba românească pentru diferitele discipline, schiţîndu-se în prefeţele lor şi principiile metodologice de predare. Totodată s-a simţit nevoia unor manuale de pedagogie mai cuprinzătoare în limba naţională. Apar primele manuale, studii şi lucrări de pedagogie sistematică în limba română şi se poate spune că ele au deschis drumul unei mişcări pedagogice care a crescut pe măsura extinderii instrucţiei şi educaţiei şcolare.

O influenţă pozitivă remarcabilă asupra dezvoltării învăţămîntului şi a gîndirii pedagogice a exercitat-o formarea statului naţional român prin Unirea Principatelor Române (1859), precum şi cucerirea independenţei naţionale. În deceniile ce au urmat Unirii Principatelor, fenomenul cel mai caracteristic al activităţii pedagogice a fost o mişcare de idei iniţiată de intelectualitatea progresistă în vederea organizării şi orientării realiste a învăţămîntului. Învăţămîntul cunoaşte o dezvoltare progresistă, marcată mai ales prin înfiinţarea institutelor de învăţămînt superior şi a şcolilor medii de cultură generală şi tehnică.

În această perioadă, catedrele de pedagogie de pe lîngă facultăţile de filozofie ale Universităţilor din Iaşi şi Bucureşti şi de pe lîngă unele şcoli normale (Iaşi, Bucureşti, Craiova etc.) precum şi cadrele didactice, stimulate mai ales de interesul faţă de metodele experimentale în ştiinţele pozitive au promovat numeroase cercetări pentru perfecţionarea metodelor de instrucţie şi educaţie.

Încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea s-a simţit în toate ţările civilizate nevoia unei instituţii centrale pentru promovarea mişcării pedagogice. Denumirea lor curentă în contextul vremii era aceea de „muzeu pedagogic". O exprimă, în anul 1881, Consiliul general al instrucţiei în raportul final, iar V. A. Urechia atunci ministru al şcoalelor, şi-o însuşea. Ideea a fost reluată în memoriul lui G. Ionescu-Gion (din 17 octombrie 1891), în care aşternea proiectul organizării pe lîngă Ministerul Cultelor şi al Instrucţiei a unui Muzeu pedagogic, menit să adune la un loc, folosind experienţa proprie şi a altor ţări, tot ceea ce ar fi putut ajuta la dezvoltarea învăţămîntului românesc. În anul 1910, pe lîngă Casa Şcoalelor, a luat fiinţă un Muzeu pedagogic.

Seminariile pedagogice universitare, deschise la Bucureşti şi Iaşi, începînd cu anul şcolar 1899—1900 şi a căror conducere a fost încredinţată şefilor catedrelor de pedagogie, pe lîngă pregătirea pedagogică a viitorilor profesori, au primit şi sarcina efectuării unor cercetări pedagogice — teoretice şi experimentale — îndeplinind astfel şi rolul unor institute de experimentare pedagogică.

În cadrul seminariilor pedagogice universitare din toate centrele universitare au fost elaborate studii de pedagogie experimentală, metodici, studii cu privire la funcţia socială a şcolii şi a cadrelor didactice, bibliografii pedagogice etc.

Ceva mai aproape de ceea ce numim astăzi un institut de cercetări pedagogice aflăm în *proiectul de lege pentru organizarea învăţămîntului* din 1922, propus de profesorul P. P. Negulescu. Proiectul tindea să aşeze pe lîngă fiecare universitate cîte un *Institut pedagogic,* cuprinzînd şi o secţie de studii ştiinţifice înzestrată cu laborator de pedagogie experimentală, o secţie de practică pedagogică pentru studenţi, precum şi o secţie de propagandă şi informaţii pedagogice.

În anul 1926, de la catedra de pedagogie a Facultăţii de filozofie de pe lîngă Universitatea din Bucureşti, condusă de profesorul G. G. Antonescu, a pornit propunerea organizării unui Institut pedagogic român, în care accentul cădea pe necesitatea cercetărilor în domeniul şcolar. Sub egida lui s-au publicat o seamă de lucrări pedagogice.

În 1936, Institutul Internaţional de cooperare intelectuală a propus organizarea unui Centru Naţional de documentare pedagogică. Prof. Iosif I. Gabrea a elaborat un studiu asupra organizării acestui centru („Un Centru

Național de documentare pedagogică") în care se arată *rolul național* al unui asemenea centru.

Schimbarea structurală produsă în organizarea și în conținutul învățămîntului din țara noastră după 23 August 1944, a ridicat insistent problema constituirii unui for științific care să sprijine, prin cercetări sistematice, dezvoltarea noului învățămînt.

În ianuarie 1952 pe baza Hotărîrii C.C. al partidului și a guvernului din 16.VIII.1951 a luat ființă *Institutul de științe pedagogice*. Decizia de înființare punea Institutului sarcina să studieze problemele de bază ale învățămîntului din țara noastră, să popularizeze experiența pozitivă a școlilor și a cadrelor didactice, să valorifice moștenirea pedagogică cu caracter progresist din trecut prin studii de istoria învățămîntului și a gîndirii pedagogice folosind și experiența țărilor socialiste. Creație cu desăvîrșire nou concepută, Institutul nu moștenise direct decît puține tradiții de muncă științifică.

Prin întreaga sa activitate, Institutul de științe pedagogice avea sarcina primordială de a contribui la progresul științei pedagogice din țara noastră în condițiile construirii societății socialiste. *Școala nouă cerea în primul rînd planuri și programe școlare, precum și găsirea unor metode și procedee noi în instruirea și în educarea elevilor.* Se impunea dezvoltarea unei pedagogii științifice, care să lumineze drumul practicii școlare, care să se sprijine pe studierea și generalizarea experienței noi, pozitive, să rezolve de pe pozițiile ideologice ale clasei muncitoare problemele educării omului nou. Acestea au fost obiectivele principale ale activității Institutului în primii săi ani de existență. Treptat, munca lui a dobîndit un conținut mai bogat în strînsă legătură cu dezvoltarea din ce în ce mai mare a învățămîntului și cu avîntul cercetărilor actuale în cîmpul tuturor științelor.

În această perioadă s-au înregistrat unele rezultate pe linia cercetării pedagogice. O examinare cît de sumară a activității din anii 1955—1965 confirmă acest fapt. Activitatea respectivă s-a concretizat, în acest timp, într-un număr de lucrări, studii și articole publicate în revistele de specialitate din țară și străinătate, precum și un număr de peste 120 materiale — studii și referate — pentru Ministerul Învățămîntului, — deși, se știe, „cantitatea" nu este totdeauna un indicator și al „calității"...

Din analiza lucrărilor elaborate în această perioadă rezultă că Institutul și-a orientat activitatea în primul rînd spre îmbunătățirea muncii metodice din școală și a celei educative. În acest sens, la dispoziția cadrelor didactice au fost puse metodici pentru aproape toate obiectele de învățămînt, lucrări cu caracter de îndrumare în munca educativă, studii de didactică și psihologie pedagogică, monografii tematice privind aspecte importante ale activității școlare, studii referitoare la învățămîntul special etc.

Deși a obținut unele realizări, publicînd lucrări meritorii, *Institutul nu a reușit totuși să vină la timp cu soluții științifice în întîmpinarea problemelor importante ale dezvoltării învățămîntului nostru.* Trebuie recunoscută astfel *insuficienta preocupare pentru stabilirea științifică a conținutului învățămîntului* în planuri, manuale, potrivit cerințelor contemporane. În domeniul educației, cercetările și lucrările elaborate în Institut n-au răspuns operativ și concret la situațiile complexe și noi pe care le implică munca educativă. În lucrările publicate nu s-a ocolit persistent și cu grijă nici imitația servilă, nici dogmatismul steril. S-a întîrziat elaborarea unor lucrări teoretice fundamentale care să contribuie la ridicarea nivelului științific al pedagogiei și la sporirea eficienței sale practice. Este puternic resimțită lipsa unor lucrări de bază ca un tratat de pedagogie, un manual de didactică, o istorie a pedagogiei românești, un dicționar pedagogic.

*

* *

Schimbările profunde în situația educațională, mult mai complexă în societatea contemporană, precum și sarcina ridicării învățămîntului la nivelul cerințelor construcției României socialiste desfășurată în condițiile revoluției științifice-tehnice mondiale au impus trecerea la o nouă etapă în *conturarea direcțiilor și conținutului cercetării pedagogice din Institut.*

Angajați pe un drum nou, cercetătorii Institutului sînt convinși că au a promova o concepție înnoitoare, profund științifică, dinamică, ostilă rutinei, că trebuie să îmbine cerințele imediate ale școlii cu cele de perspectivă, cutezanța inițiativei cu simțul măsurii, sporind eficiența și randamentul activității lor.

Pentru etapa 1967—1970 Institutul de științe pedagogice are de îndeplinit sarcini de mare răspundere, menite să satisfacă, la nivel corespunzător, exigențele sporite ale cercetării științifice din țara noastră.

În sistemul sarcinilor respective, menționăm în primul rînd :

— *elaborarea unui plan de cercetare* orientat spre teme majore care, îmbinînd organic cercetarea fundamentală cu cea aplicativă, să asigure ridicarea pedagogiei românești la nivelul cercetării mondiale și să prefigureze școala noastră de mîine ;

— *realizarea unei structuri* funcționale și dinamice a Institutului în acord cu trebuințele și dinamica cercetării pedagogice într-o etapă de prefaceri rapide și profunde ;

— *încadrarea în continuare a Institutului cu cadre pregătite* la nivelul exigențelor cercetării științifice moderne ;

— *asigurarea documentării* la nivelul contemporan și a *bazei materiale* necesare cercetării — condiții absolut obligatorii pentru realizarea planului tematic al Institutului.

Expresia concretă a sarcinilor ce revin Institutului este *planul său de cercetare.* Lărgirea sferei și amplificarea problematicii cercetării au impus introducerea în planul pe perioada amintită (1967—1970) a unor *teme* de pedagogie socială, pedagogie estetică, pedagogie comparată, eficiența învățămîntului etc. *inexistente în planurile anterioare.* Rămîne încă neacoperit domeniul pedagogiei învățămîntului superior, deși acesta se cristalizează ca o disciplină pedagogică independentă.

Privit analitic, planul prezintă două grupe mari de cercetări : *fundamentale* și *aplicative,* — fără a uita necesitatea cercetărilor de *dezvoltare* sau *operaționale.*

Cercetările fundamentale incluse în plan, orientîndu-se în spiritul directivelor partidului nostru privitoare la educarea omului înaintat al societății pe care o construim, urmăresc : determinarea obiectului și a structurii interne a pedagogiei contemporane, fundamentarea pedagogiei ca știință ; precizarea metodologiei cercetării pedagogice și asimilarea cuceririlor științei moderne ; modelarea fenomenului educativ ; procesul învățării în lumina cibernetici și a teoriei informației.

În această direcție se relevă îndeosebi activitatea sectorului „Bazele teoretice și metodologice ale pedagogiei" menit să promoveze o orientare prospectivă, activitate care s-a concretizat în seria culegerilor intitulate „Fundamenta paedagogiae" din care primul volum se predă editurii.

Căutînd să fie o sinteză a ideilor apărute în mișcarea noastră pedagogică din trecut și din prezent, preocupările privind „bazele pedagogiei", ca premise teoretice și metodologice ale perfecționării învățămîntului, vor contribui la conturarea profilului specific al pedagogiei românești.

Avînd în vedere faptul că o literatură pedagogică cu o înaltă ținută științifică, o gamă variată de lucrări pedagogice de sinteză constituie prima condiție a perfecționării culturii pedagogice a cadrelor didactice, în planul Institutului se prevede elaborarea unui *Tratat de pedagogie* și a unui *Tratat de istoria peda-*

gogiei românești, a unui *Dicționar pedagogic* (de categorii), a unei *Pedagogii a familiei* și a unor monografii pe teme de didactică și educație.

Cercetările fundamentale îmbogățesc știința pedagogică cu o viziune nouă, prospectivă și cu o metodologie corespunzătoare, lărgind orizontul filozofic-pedagogic al cercetărilor și asigurînd unitatea filozofică și metodologică a studiilor întreprinse în Institut. Cercetările fundamentale vor constitui astfel un suport teoretic cu înaltă valoare orientativă și stimulativă pentru întreaga gamă a cercetărilor aplicative.

Cercetările aplicative înscrise în plan ocupă ponderea principală. Plecînd de la necesitățile de perspectivă ale societății noastre socialiste, cercetările aplicative își propun să răspundă prompt și cît mai întemeiat cerințelor imediate ale școlii, *preconizînd soluții didactice-educative moderne* verificate și eficiente.

În această privință, răspunderea Institutului va spori prin preluarea sarcinii elaborării, pe bază de cercetare, a planurilor de învățămînt și a programelor pentru școala de cultură generală.

Această sarcină nouă, deosebit de importantă, nu a găsit Institutul complet nepregătit, întrucît secția de didactică inițiase încă de acum doi ani experimente orientate spre modernizarea conținutului învățămîntului și a tehnicii didactice, iar secția educație a avut preocupări pentru alcătuirea unui sistem al muncii educative.

Necesitatea modernizării și perfecționării învățămîntului de cultură generală, sub aspectul *conținutului și al metodicii*, a determinat inițierea unor cercetări privitoare la :

— experimentarea unor *cursuri moderne* de matematică la clasele IV—XII ; de fizică la clasele VI—XII ; de chimie la clasele VII—XII ; de muzică la clasele I—II, de logică, istorie, biologie etc. ;

— perfecționarea culturii artistice în școala de cultură generală ;

— experimentarea instruirii programate la matematică, limba română, botanică, geografie, economie politică ;

— restructurarea predării limbilor străine în conformitate cu noile date ale lingvisticii, psihologiei și cu orientările metodice moderne.

În planul Institutului ocupă locul cuvenit și cercetările privind *folosirea tehnicilor moderne* de învățămînt concretizate în teme ca : „Sporirea eficienței lecțiilor prin folosirea mijloacelor audio-vizuale" ; „Televiziunea și educația" ; „Metodica folosirii mijloacelor audio-vizuale la diferite obiecte de învățămînt". Astfel de cercetări privind modernizarea conținutului învățămîntului și perfecționarea metodelor de predare răspund sarcinilor trasate în mod direct prin documentele de partid și de stat în legătură cu ridicarea pe o treaptă superioară a învățămîntului nostru de cultură generală.

Rezultatele cercetărilor aplicative din domeniul didacticii, desfășurate în Institut vor constitui baza elaborării în spirit modern a unei didactici generale.

În ceea ce privește *cercetările aplicative în domeniul educației*, temele cuprinse în plan referitoare la conținutul și metodica muncii educative în școală reflectă concepția potrivit căreia educația se realizează în primul rînd în procesul de învățămînt. Ca atare, în desfășurarea concretă a experimentelor, cercetările din domeniul educației sînt strîns împletite cu cercetările de didactică, vizînd, în ultimă instanță atît realizarea funcției formative a învățămîntului — care reprezintă o cerință fundamentală a societății noastre cu privire la dezvoltarea personalității — cît și o orientare școlară și profesională științifică a elevilor.

În planul cercetărilor întreprinse în cadrul Institutului de științe pedagogice figurează și o serie de *teme în legătură cu orientarea școlară și preorientarea profesională* a elevilor din școala de cultură generală, prin care se urmărește sarcina dificilă de a așeza pe baze științifice acțiunea atît de importantă și, pînă în prezent, atît de empiric efectuată, a orientării elevilor pe

bază de aptitudini şi de cunoaştere a specificului multitudinii de profesiuni existente în societatea modernă şi a „pieţii muncii". Totodată este necesar să menţionăm *cercetările asupra procesului instructiv-educativ* din şcolile profesionale şi liceele de specialitate, precum şi *cercetările privitoare la psihologia specială şi pedagogia medicală.*

Într-un studiu incipient în Institutul nostru se află şi cea *de-a treia categorie de cercetări,* cele de *dezvoltare* sau, altfel spus, de verificare complexă şi de propagare a rezultatelor cercetării aplicative. Nu este destul să descoperim şi să elaborăm formula didactică-educativă a şcolii noastre de mîine, ci este necesar să ne îngrijim ca ea să fie verificată multilateral în şcoli şi apoi să se propage fidel, fără denaturări şi diminuări, în întreaga reţea şcolară.

Pentru a se dezvolta în sprijinul perfecţionării învăţămîntului şi al progresării teoriei pedagogice, cercetarea pedagogică are absolută nevoie de un sistem de şcoli organizate, încadrate, dotate şi conduse în conformitate cu exigenţele cercetării. Pentru ca rezultatele şi concluziile experimentale să aibă un caracter profund ştiinţific Institutul îşi va organiza : *şcoli experimentale, şcoli-pilot, şcoli demonstrative,* precum şi *laboratoare pedagogice* înzestrate cu aparatură de cercetare modernă.

*

* *

Corespunzător tematicii ample de cercetare — impusă de necesitatea dezvoltării şi perfecţionării învăţămîntului, a ridicării muncii educative în ansamblul său — a fost necesară *îmbunătăţirea structurii organizatorice a Institutului,* astfel încît să asigure realizarea în condiţii optime a sarcinilor care-i stau în faţă. În Institut au luat fiinţă secţii şi sectoare noi, fie în completarea structurii secţiilor existente, fie ca unităţi independente. Astfel s-a înfiinţat o secţie de „Istoria pedagogiei" şi o secţie „Bazele generale ale pedagogiei" ; au fost constituite noi sectoare : „Organizarea şi eficienţa social-economică a învăţămîntului", „Cibernetica şi procesul de învăţămînt", „Activităţi pioniereşti", „Orientarea şcolară şi profesională", „Pedagogie comparată", „Pedagogie estetică", „Educaţia adulţilor". De asemenea au fost întărite şi dezvoltate pe linia preocupărilor mai vechi filialele luînd fiinţă, în acelaşi timp, două noi baze de cercetare la Craiova şi Timişoara.

Noile sectoare corespund nu atît vreunui criteriu de clasificare a ştiinţelor pedagogice, cît unor probleme importante puse pedagogiei de societate şi de şcoala contemporană, sau unor ramuri ale pedagogiei constituite recent pe baza relaţiilor fecunde stabilite între ştiinţa educaţiei şi alte ştiinţe cum sînt cibernetica, estetica, sociologia ş.a. În general noua structură a Institutului are un caracter funcţional adecvat cerinţelor cercetării pedagogice în plin proces de dezvoltare.

*

* *

Desfăşurarea cu eficienţă şi cu randament sporit a cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei face necesară *completarea schemei de încadrare a Institutului* cu specialişti din domeniul pedagogiei, psihologiei, filozofiei, sociologiei, igienei şcolare, cît şi din domeniul celorlalte ştiinţe ce se predau în şcoală.

În această privinţă, instituirea concursurilor reprezintă o modalitate obiectivă de selecţionare. În urma concursurilor ce au avut loc pînă în prezent, apreciem că s-au produs îmbunătăţiri importante în direcţia recrutării unor cercetători cu orizont pedagogic larg şi cu posibilităţi creatoare. În vederea formării viitorilor cercetători, un număr însemnat de cadre didactice este antrenat din ce în ce mai mult în activitatea de cercetare.

În scopul perfecționării cercetătorilor din Institut, ne propunem să desfășurăm un program consultativ de expuneri pe teme de metodologie a cercetării științifice și de documentare științifică, să organizăm în mod sistematic întîlniri ale cercetătorilor tineri cu personalități de prestigiu ale vieții științifice, să desfășurăm periodic dezbateri pe teme de mare actualitate etc.

Nevoia de pedagogi-cercetători pentru sectoarele noi de activitate, strîns legate de muncă educativă din școală și dinafara ei, impune creșterea numărului de studenți — viitori pedagogi. Secțiile de pedagogie existente în cadrul unor facultăți universitare se dovedesc insuficiente pentru pregătirea necesarului de personal. Totodată, apreciem că se impune reexaminarea sistemului de pregătire a acestora, cu scopul de a-i introduce mai temeinic și mai profund în specificul activității de cercetare științifică. De asemenea, preocuparea pentru buna pregătire pedagogică trebuie extinsă la toate facultățile care pregătesc în cea mai mare măsură personal didactic, din rîndul cărora se recrutează și cercetătorii-metodicieni.

Concluzii asupra lucrărilor sesiunii științifice

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de
științe pedagogice

Lucrările celei de-a șasea sesiuni științifice a Institutului de științe pedagogice au reflectat, prin varietatea tematică și mai ales prin orientarea cercetărilor, direcțiile noi ce se afirmă în studierea educației școlare și postșcolare în societatea și în epoca noastră, în condițiile folosirii rezultatelor revoluției tehnice-științifice actuale.

I. Privită în ansamblu, sesiunea a pus în lumină succesele obținute de pedagogii noștri în urma *situării pe pozițiile cercetării prospective* sau de *dezvoltare,* care caracterizează știința contemporană. Această orientare s-a manifestat în primul rînd prin faptul că unitatea sesiunii a fost determinată de existența unui factor polarizator, a unei preocupări dominante : *perfecționarea conținutului învățămîntului și modernizarea tehnicii didactice.* Se poate aprecia că în mod direct sau indirect, toate cercetările, atît cele aplicative, cît și cele teoretice (pure), sprijină efortul de însemnătate națională, de perfecționare a școlii și a educației în țara noastră și de creștere a prestigiului pedagogiei românești.

Pedagogia a fost, de bună seamă, todeauna prospectivă în intenție, întrucît idealul educativ presupune anticipări asupra dezvoltării societății și a individului. În ultimul timp însă, orientarea prospectivă (bazată pe metodologia științei contemporane și aplicată în conformitate cu principiile teoriei marxiste) s-a accentuat și aceasta va conduce, fără îndoială, la prefigurarea școlii de mîine, la devansarea practicii de către teoria pedagogică, singura posibilitate științifică de perfecționare continuă a învățămîntului.

Prin comunicările prezentate s-a conturat mai bine raportul dintre cercetarea fundamentală și cercetarea aplicativă ; concomitent cu ponderea mare acordată de comunicări preocupărilor aplicative, cercetarea fundamentală a fost privită sub raportul perspectivelor înnoitoare pe care ea le deschide, oferindu-le cercetării aplicative. Trebuie de altfel subliniat faptul că totdeauna *o cercetare pedagogică care abordează o temă cu adevărat fundamentală, va prezenta direcții și sugestii pentru dezvoltarea învățămîntului.*

Totodată, constituind o sinteză și o valorificare a ideilor fecunde apărute în mișcarea noastră pedagogică în trecut și în prezent, cercetările fundamentale vor contribui la conturarea profilului specific al pedagogiei românești și la înscrierea ei, la un nivel corespunzător, în mișcarea pedagogică contemporană — act necesar, care nu mai poate întîrzia.

Relevăm de asemenea abordarea la această sesiune a unor domenii noi de cercetare, cum sînt : pedagogia socială, organizarea și eficiența social-eco-

nomică a educației, pedagogia comparată, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice ș.a.

Cercetările prezentate în cadrul sesiunii au scos în *evidență o evoluție și pe linie metodologică.* Pe cît de puțin fecundă a fost deducerea speculativă a conținutului pedagogiei numai din anumite teze și categorii filozofice generale, pe atît de greșită a fost și încercarea de a îndepărta această carență printr-o exagerată limitare la experimente lipsite de perspectivă teoretică, care se mulțumeau cu confirmarea unor adevăruri binecunoscute sau a unor măsuri administrative.

O bună parte din lucrările prezentate în această sesiune arată *progrese în direcția folosirii unei metodologii moderne,* a unor *complexe sau sisteme de metode* adecvate temelor și obiectivelor științifice urmărite.

Apreciem că în această direcție, a înnoirii și perfecționării cercetării pedagogice sub raportul conținutului și al metodologiei, avem de dat lupta nu numai cu o anumită inerție, ci și cu precipitarea lipsită de discernămînt, de spirit critic și de informație istorică spre tot ceea ce este sau pare „modern". Înnoirea și cutezanța au devenit indispensabile, dar, ar fi bine să stabilim, de fiecare dată, pe baza unei analize profunde, *în ce direcții și în ce modalități ar trebui să se manifeste cutezanțele școlii și ale pedagogiei.*

Strădania cercetătorilor de a-și împrospăta și completa mereu pregătirea rămîne un factor hotărîtor pentru dezvoltarea cercetării în viitor. De aceea, a devenit necesară crearea *Centrului de documentare pedagogică,* prin ridicarea la acest nivel a Bibliotecii centrale pedagogice, precum și studierea sistematică a școlii altor țări, prin vizite de documentare. Precizăm că și pînă în prezent, fără a avea schema și mijloacele necesare, B.C.P. a efectuat lucrări de documentare și a servit cercetarea științifică.

Cercetarea pedagogică modernă nu poate progresa și nu-și poate valorifica rezultatele obținute, fără un sistem de laboratoare și de școli de bază (școli experimentale, școli-pilot, școli demonstrative sau de dezvoltare), unități care, potrivit prevederilor Ministerului Învățămîntului vor lua ființă în anii următori pe lîngă Institut, atît în București, cît și în alte orașe din țară.

În programul sesiunii s-au remarcat teme legate de dezvoltarea personalității tineretului studios în condițiile actuale, dar ponderea lor nu corespunde deocamdată importanței acordate acestei probleme de conducerea de partid și de stat. Educația umanistă și educația prin artă a tineretului în societatea și în epoca noastră, care beneficiază de o tehnică atît de prestigioasă și de atrăgătoare și de un ritm de dezvoltare atît de accelerat, vor trebui să facă în viitor obiectul unor cercetări de mai mare anvergură, capabile să aducă răspunsuri garantate de o competență pedagogică întrebărilor care îi agită deopotrivă pe educatori și pe părinți, pe adolescenți și pe tineri.

La această sesiune au fost prezentate, în cadrul secțiilor, 194 comunicări, dintre care 106 de către cercetători ai Institutului, 63 de către membri ai corpului didactic din învățămîntul superior și 25 de către profesori din învățămîntul general și mediu. Semnalăm prezența, alături de colegii noștri cu bogată experiență științifică și didactică, a multor cercetători tineri, orientați cu predilecție spre temele de modernizare a învățămîntului sau a pedagogiei.

II. Trecînd la o analiză a activității secțiilor în care s-au desfășurat lucrările sesiunii noastre, vom releva pentru secția de baze teoretice și metodologice ale pedagogiei, unele rezultate promițătoare în legătură cu definirea obiectului, a categoriilor, metodologiei și legităților pedagogice în lumina situației educaționale contemporane. Sectorul recent înființat de *Organizare și eficiența social-economică a învățămîntului* a pus în discuție și a dezbătut

unele aspecte preliminare ale vastei problematici a optimizării eficienței școlii, precum și unele probleme legate de pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. Pe linia unor preocupări cu o anumită tradiție în Institutul nostru se înscriu comunicările referitoare la cibernetica procesului de învățămînt.

Se apreciază ca foarte importante pentru prezent și viitor cercetările referitoare la fundamentele pedagogiei și la studierea corelației dintre dezvoltarea socială și dinamica învățămîntului. În viitor, vor trebui să ia amploare cercetările de filozofie a educației care, sprijinindu-se pe tezele materialismului dialectic și istoric, să poată angaja dialoguri cu diferitele curente ale pedagogiei filozofice contemporane.

Cele patru secții de didactică, care în viitor vor avea sarcina de a elabora, pe bază de cercetare, planurile și programele de învățămînt, au prezentat rezultate interesante și promițătoare în direcția restructurării conținutului învățămîntului și a modernizării tehnicii didactice. Vom releva unele tendințe și caracteristici generale, comune majorității comunicărilor prezentate în acest domeniu și anume :

— determinarea sensului modernizării conținutului învățămîntului, în general și pe discipline ;

— experimentarea învățămîntului programat ca modalitate de creștere a eficienței și a diversificării procesului instructiv-educativ ;

— determinarea condițiilor folosirii mijloacelor audio-vizuale.

Apreciem că în viitor toate cercetările de didactică vor trebui să fie astfel corelate și orientate încît, în cele din urmă, pe baza unei sinteze cuprinzătoare, să conducă la o formulă didactic-educativă modernă și eficientă, la schițarea structurii și a tehnicii didactice a învățămîntului de mîine.

Pentru rezolvarea optimă a acestei sarcini, astăzi, ni se cere un efort de investigare și de sintetizare mult mai mare decît pînă acum, întrucît, un răspuns complet și competent la întrebarea cum trebuie studiat, organizat și desfășurat învățămîntul de cultură generală din țara noastră în ambianța contemporană, presupune întrunirea într-un sistem armonios a rezultatelor tuturor domeniilor cercetării pedagogice. Va fi necesar să corelăm cercetările care s-au desfășurat pînă acum pe obiecte sau grupe de obiecte, independent unele de altele, să completăm cercetările experimentale pentru a urmări și modul cum s-ar putea soluționa, în noua formulă supusă verificării, probleme cum sînt : orientarea școlară și profesională a elevilor, creativitatea gîndirii, creșterea eficienței activității pionierești, sistematizarea activității educative a dirigintelui etc. Va trebui de asemenea să abordăm cu mai multă insistență și pe baza unei pregătiri psihologice și filozofice împrospătate cu date noi, teme cum sînt cultivarea idealului de viață a tineretului, cultivarea sentimentelor superioare etc. Aceste teme ale educației umaniste, aflate într-o legătură încă puțin studiată cu altele cum sînt educația științifică, formarea conștiinței profesionale a tineretului trebuie să primească în epoca și societatea noastră soluții noi.

(Se cer de asemenea eforturi mai insistente pentru a realiza orientarea cercetărilor aplicative în lumina celor fundamentale, precum și axarea acestora din urmă, pe probleme nemijlocit ridicate de practica educației și a învățămîntului).

Cele trei secții în care s-au dezbătut comunicările privitoare la *activitățile educative* au abordat, cu o bună orientare și cu metode adecvate, probleme ale educației tineretului școlar, iar prin cercetări interdisciplinare socio-pedagogice și probleme ale educației adulților. Însemnătatea cercetărilor din acest domeniu sporește în lumina sarcinilor care se desprind din recenta Hotărîre a Plenarei C.C. al P.C.R. privind îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului.

Din comunicările prezentate în secția *Educație* ca și din dezbateri se degajă un anumit echilibru între preocupările privind problemele fundamentale și acelea privind perfecționarea, prin cercetare, a practicii educaționale.

Prima categorie de preocupări s-a axat în jurul a două aspecte mai importante : 1) sesizarea cadrului larg pe care cerințele sociale contemporane le impun cercetărilor de educație și 2) necesitatea dezvoltării metodologiei de cercetare, în sensul specificizării ei în conformitate cu particularitățile fenomenelor educaționale.

A doua categorie întrunește o sumă de aspecte de mare actualitate privind modalitățile de abordare și înfăptuire a unor obiective majore (problema idealului etic, a intereselor sociale, a autoeducației) ; determinarea specificului anumitor etape ale procesului educativ ș.a.

Un loc deosebit în cadrul sesiunii au ocupat problemele referitoare la teoria și practica activităților pionierești, sector nou înființat al Institutului, care lucrează și sub îndrumarea Consiliului Național al Organizației Pionierilor. În secția *Activități pionierești* deosebit de utile s-au dovedit lucrările de analiză științifică cu caracter practic, menite să ajute direct munca comandanților.

S-a remarcat, din conținutul acestor lucrări, o concepție metodologică științifică, o viziune superioară asupra fenomenelor educative pe care, în mod practic, le analizează. Unanimă a fost propunerea ca asemenea materiale să fie publicate.

În esență, din lectura lucrărilor și din discuțiile purtate, poate fi reținut adevărul că stăpînirea principiilor pedagogice și aplicarea lor în practica mișcării pionierești a devenit o necesitate pedagogică. Rămîne ca sectorul *Activități pionierești* să elaboreze lucrările monografice pe care le așteaptă cadrele didactice angajate în conducerea activității pionierești.

Secția de pedagogie socială apare pentru prima dată în programul unei sesiuni. Din discuțiile purtate a rezultat că prin conținutul lor comunicările s-au grupat pe două direcții : lucrări cu caracter de fundamentare teoretică a educației adulților și lucrări de cercetare concretă.

S-a stabilit raportul fecund dintre pedagogie și sociologie cu respectarea autonomiei și specificului fiecărei discipline, colaborarea interdisciplinară fiind în avantajul ambelor. S-a subliniat necesitatea studierii istoricului educației adulților în România. S-au adus date experimentale privind procesul integrării sociale a tineretului școlar, potrivit dinamicii și specificului acestui proces de la o vîrstă la alta.

Remarcăm, de asemenea, modul, în același timp, competent și curajos în care a fost pusă problema educației tineretului pentru viața de familie, ca și tratarea științifică a sarcinilor școlii în domeniul orientării muncii de propagandă pedagogică în rîndul părinților.

Cele două *secții consacrate istoriei pedagogiei și dezvoltării învățămîntului în România* au pus în dezbatere noi aspecte ale tradițiilor înaintate din țara noastră. Lucrările prezentate au avut o tematică variată, dispunînd de un material documentar inedit sau o documentație bogată. Autorii au prezentat critic documentele folosite și au scos astfel în evidență noi fapte care atestă trecutul învățămîntului și gîndirii pedagogice din țara noastră, precum și interesul manifestat de personalitățile remarcabile ale epocii față de problemele instrucției, educației, răspîndirii culturii în rîndul poporului.

S-au tratat și probleme de pedagogie universală, însă și în acestea s-a subliniat circulația ideilor pedagogice înaintate pe teritoriul țării noastre, precum și modul în care unele din aceste idei au fost preluate și adaptate.

Spre deosebire de sesiunile precedente, autorii, depășind faza de prezentare a faptelor, au căutat să le explice prin determinarea condițiilor istorico-sociale și să le valorifice în lumina necesităților școlii și pedagogiei românești de astăzi.

Lucrările *secției de orientare școlară și profesională și de ergonomie* — desfășurate în jurul sectorului de curînd înființat — atestă schimbarea preo-

cupărilor în acest domeniu, prin înlăturarea metodologiei bazate în mod precumpănitor pe observație, cu metode științifice, ergonomice.

În ceea ce privește comunicările prezentate, cinci dintre acestea au avut un caracter concret aplicativ, iar celelalte patru au abordat probleme teoretice. Deși n-au putut fi cuprinse toate problemele orientării, totuși s-a remarcat varietatea preocupărilor și tratarea lor la un nivel științific corespunzător ; comunicările au avut un conținut bogat de idei, suscitînd un viu interes în rîndul auditorilor.

Atît din comunicările prezentate, cît și din discuții, a reieșit preocuparea cercetătorilor de a aborda problemele cu mult simț de răspundere și cu deplina conștiință a complexității lor.

Din discuțiile purtate a reieșit, îndeosebi, necesitatea colaborării între toate instituțiile care se ocupă, din diferite puncte de vedere, de problema orientării școlare și profesionale, precum și preocuparea de a mări eficiența și operativitatea în munca de cercetare, pentru a putea răspunde cu promptitudine cerințelor actuale ale școlii și economiei socialiste.

Secția de învățămînt profesional și tehnic a abordat unele probleme din acest domeniu care, în fond, urmăresc elaborarea bazelor generale ale unei didactici proprii.

Pe lîngă unele comunicări bine orientate și bogate în sugestii fundamentate științific, s-au prezentat în această secție și cîteva referate care nu izvorăsc din cercetare. În viitor, sectorul de învățămînt profesional și tehnic va obține un statut clar, va lua amploare și va izbuti să abordeze problematica domeniului care îi revine în toată întinderea ei.

Remarcăm contribuția serioasă a comunicărilor prezentate *în domeniul logopediei, deficienților senzoriali și mintali.*

Majoritatea lucrărilor au fost axate pe probleme importante ridicate de practica instructiv-educativă din școlile speciale, de încadrarea profesională a deficienților mintali și senzoriali. Unele dintre concluziile comunicărilor permit aplicări nemijlocite în practică, altele aduc clarificări cu caracter teoretic privind mecanismele psihologice ale compensării deficienților.

S-a apreciat ca pozitiv faptul că au fost cuprinse în cadrul aceleiași secții — grupate pe probleme înrudite — principalele discipline defectologice, ceea ce a permis participanților să surprindă aspectele comune și diferențierile pe care le ridică munca cu diferite categorii de deficienți.

În *Sectorul de pedagogie medicală* o primă categorie de comunicări au avut un caracter teoretic. Problematica majoră dezbătută a fost integrarea socială a copilului și adolescentului cu tulburări de comportament și tulburări ale limbajului oral și scris. O a doua categorie de comunicări a constituit-o cele izvorîte din cercetări experimentale ale centrelor și laboratoarelor din Cluj și București. Aceste cercetări au urmărit fundamentarea științifică și metodologică a procesului de terapie complexă și reeducativă.

Toate comunicările au potențat aportul practic și teoretic pe care disciplinele speciale din cadrul pedagogiei îl aduc și îl pot aduce procesului instructiv-educativ.

Ideile și dezbaterile secției s-au cristalizat într-o *gîndire unitară* și în propuneri de promovare a muncii în echipă.

III. *Perspective pentru o nouă sesiune științifică* și pentru noi forme de valorificare a cercetării științifice.

Pe baza analizei rezultatelor și a nivelului sesiunii care a avut loc, putem afirma că, beneficiind de condițiile necesare, cercetarea pedagogică va putea să asigure fundamentarea științifică a măsurilor destinate să perfecționeze în ritm corespunzător activitatea instructiv-educativă. Finalizarea

cercetărilor noastre va fi mult mai eficientă cu cît Ministerul Învățămîntului va stabili din timp și pe bază de studii „comanda" adresată Institutului, deci temele de cercetare generate de planul său de acțiuni pe termen lung.

În cursul discuțiilor s-a verificat o dată mai mult utilitatea dezbaterilor, a schimbului de opinii și a formelor colective de activitate. Institutul înțelege să folosească în viitor în mod sistematic aceste metode de lucru, căutînd să răspundă astfel sarcinilor și solicitărilor venite din partea membrilor corpului didactic, precum și „comenzii" primite din partea ministerului.

În viitor, vor fi organizate mai frecvent și alternativ sesiuni de comunicări ale cercetătorilor din institut și ale pedagogilor din învățămîntul superior și sesiuni ale cadrelor didactice din învățămîntul general și liceal. Ne vom strădui ca aceste sesiuni să aibă o tematică mai omogenă și așteptăm sugestii în această privință. Ar fi poate de dorit ca o viitoare sesiune să fie consacrată temei „Sistemul de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice" sau „Ce este și ce trebuie să devină cultura generală școlară" sau „Cerințele învățămîntului superior față de pregătirea dată de învățămîntul mediu" și altele.

Ne propunem să organizăm și alte forme ale schimbului de idei. Astfel, chiar în anul 1968 vor avea loc trei simpozioane : unul la București, pe tema „Educația adulților", realizat împreună cu Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, altul la Iași, cu tema „Educația și școala socialistă de mîine", în colaborare cu Filiala din Iași a Academiei R.S.R. și un al treilea, la Craiova, cu tema „Perfecționarea culturii generale și a educației în liceu".

Institutul a fost solicitat în repetate rînduri să acorde asistență metodologică pentru organizarea unor cercetări inițiate de cadrele didactice. Pînă la elaborarea unui ghid al cercetătorului, în „Revista de pedagogie" va lua ființă o rubrică permanentă de răspunsuri date școlilor pe teme ce revin mai frecvent în solicitările adresate Institutului de către acestea.

În viitor, în condițiile în care Institutul va elabora planurile de învățămînt și programele școlare, cercetările de didactică vor trebui să beneficieze mai mult de cercetările fundamentale dar și de experiența valoroasă acumulată de cadrele didactice. De aceea vom urmări să creăm în jurul Institutului un corp larg de colaboratori externi, care să ne ajute și pe care, la rîndul nostru, să-i ajutăm să se documenteze și să-și împrospăteze mereu cultura pedagogică.

Vom avea de asemenea în vedere trebuința *afirmării pedagogiei românești în forurile și congresele internaționale*, precum și angajamentele pe care și le-a asumat Institutul nostru față de diferitele organisme și asociații pedagogice internaționale. Trecînd în revistă rezultatele sesiunii, putem afirma că sîntem pregătiți pentru o participare mai activă la mișcarea pedagogică internațională și că mișcarea noastră pedagogică se îndreaptă din ce în ce mai decis spre o restructurare nu numai a formelor organizatorice, ci și a conținutului activității de cercetare științifică.

Orizontul deschis cercetării științifice prin documentele Partidului Comunist Român și mai ales exemplul permanent de activitate teoretică și practică plină de îndrăzneală, pătrunsă de spiritul realist al conducerii partidului ne-au permis să înțelegem mai profund importanța socială și națională a activității pedagogice, valoarea tradițiilor de care dispunem și rezultatele pozitive ale cercetării mondiale. Aceasta ne face să sperăm că în viitor mișcarea noastră pedagogică se va putea manifesta și dincolo de granițele țării, într-o manieră proprie. Chiar dacă, deocamdată, cerințele puse în fața educației depășesc posibilitățile obiective și subiective ale mișcării noastre pedagogice, care manifestă unele întîrzieri și lacune, sesiunea confirmă încă o dată, nu numai faptul că rezultatele obținute sînt încă puține, ci și pe acela că valorificarea lor lasă încă de dorit, *că rezultatele prețioase și bine verificate nu sînt încă suficient cunoscute și aplicate.*

Pentru antrenarea cadrelor didactice în cercetarea pedagogică și pentru difuzarea promptă și fidelă a rezultatelor obținute în cercetarea pedagogică propunem să se înființeze în fiecare județ cîte o *școală demonstrativă*. În aceeași ordine de idei, ne declarăm de acord cu propunerea înființării „Asociației pedagogilor din R.S. România" care în strînsă colaborare cu Institutul de științe pedagogice, să organizeze pe plan local și central acțiuni de natură să sprijine informarea, documentarea și afirmarea cadrelor didactice pe tărîmul muncii științifice.

Pe aceeași linie de asigurare a circulației informației pedagogice și, îndeosebi, a noilor rezultate, care ar putea influența în mod favorabil practica educației, ar fi utilă lărgirea numărului publicațiilor periodice specializate în dezbaterea problemelor multiple și complicate ale modernizării conținutului învățămîntului și ale aplicării tehnicii didactice moderne.

Institutul de științe pedagogice se străduiește să obțină condițiile necesare pentru a asigura în viitor folosirea mai eficientă și aplicarea cît mai rapidă în practică a cercetărilor efectuate, fie cu forțe proprii, fie cu colaborarea cadrelor didactice din învățămîntul de toate gradele.

Sesiunea științifică: bilanț și perspective

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU

Lucrările celei de-a șasea sesiuni de comunicări științifice a Institutului de științe pedagogice s-au desfășurat într-o atmosferă mobilizatoare, de lucru, stimulată de rigurozitatea științifică a majorității comunicărilor prezentate și de competența participanților la discuții. S-a discutat la un nivel teoretic remarcabil, cu referiri bibliografice, cu puncte de vedere proprii, documentate științific.

Un scurt itinerar retrospectiv prin secțiile de lucru ale sesiunii ne va releva marea varietate de probleme discutate și unele puncte de vedere pe care le-am reținut.

Discuții interesante și pline de conținut pe una din problemele cheie ale științei pedagogice au avut loc la secția *Bazele teoretice și metodologice ale pedagogiei*. Ele s-au referit la problematica și aria pedagogiei ca știință. Modul de tratare a problemei a condus la concluzia că pedagogia trebuie să-și delimiteze obiectul fără să piardă însă din vedere deosebirea dintre educație ca fenomen social specific și funcțiile educative ale altor domenii ale vieții sociale : arta, justiția, producția ș.a. De mare importanță s-a subliniat a fi pedagogia comparată. În această ordine de idei s-au adus unele contribuții pe linia precizării obiectului pedagogiei comparate, a metodologiei acesteia și finalității cercetărilor din acest domeniu. De asemenea au fost puse în discuții unele categorii ale pedagogiei și funcțiile lor : idealul educativ, instrucție-educație, dezvoltarea personalității în condițiile concrete ale socialismului ș.a.

Comunicările privind eficiența învățământului au suscitat luări de poziții mai ales în jurul problemelor randamentului școlar și ale pregătirii cadrelor. S-au făcut propuneri de extinderea cercetărilor asupra randamentului social al învățământului, precum și pentru organizarea unor schimburi de experiență între institutele pedagogice în vederea ridicării calitative a procesului de pregătire teoretică și practică a viitorilor profesori.

În legătură cu aplicarea ciberneticii în procesul de învățământ s-a discutat în special orientarea și eficiența acestor cercetări, în lumina ultimelor cuceriri la care s-a ajuns pe plan mondial în această direcție.

O activitate laborioasă cu o largă participare la discuții a desfășurat secția *Didactică*. Comunicările prezentate s-au evidențiat prin varietatea lor, prin caracterul lor experimental și prin rezolvarea practică a unor importante probleme ale conținutului învățământului (planuri, programe, manuale experimentale). Eforturile cercetătorilor secției în direcția modernizării conținutului unor obiecte de învățământ au fost bine apreciate de participanții la discuții, care au venit cu unele sugestii valoroase, care vor fi fructificate în continuare. Am reținut propunerea ca programele și manualele experimentale să fie însoțite și de un material didactic adecvat noilor concepții care le structurează.

Pentru aceasta în preocupările institutului va trebui să-și facă loc și un sector (secție) de elaborare de prototipuri de material didactic.

De asemenea s-a subliniat necesitatea de a strînge într-un singur cadru organizatoric toate cercetările de cibernetică și instruire programată care se întreprind la toate nivelurile în țara noastră. Dispersarea forțelor, paralelismul și inegala dezvoltare a problemei în condiții de cercetare eterogene și necoordonate, întîrzie furnizarea de soluții practice învățămîntului în această direcție. Tot în acest cadru s-a propus experimentarea pe scară mai largă și pe o durată mai mare a aparatelor moderne care se introduc în învățămînt pentru verificarea eficienței lor.

În cadrul secției de *Educație* participanții la discuții au relevat varietatea tematică a comunicărilor care au abordat problematica cercetărilor în domeniul educației, probleme metodologice ale cercetării procesului educativ, specificul cercetărilor referitoare la mișcarea pionierească, probleme ale adolescenței și adulților, funcția educativă a „mass media", probleme de sociopedagogie ș.a.

S-a subliniat rolul școlii și al cadrelor didactice în procesul educativ, importanța autoeducației, rolul grupelor — mici și mari — și funcția lor psihologică și educativă la nivelul unei anumite vîrste.

Preocuparea cercetătorilor din această secție de a definitiva un sistem al muncii educative, se înscrie pe o arie vastă de investigații și căutări. Complexitatea cercetărilor impun colaborări interdisciplinare, înnoiri metodologice și o mare mobilitate în depistarea și analizarea fenomenului educațional, precum și în generalizarea rezultatelor pozitive, fără a le fetișiza însă. Absolutizarea în domeniul educației implică riscuri teoretice și poate duce la eșecuri în practică.

În discuțiile purtate în jurul raporturilor dintre sociologie și pedagogie s-au făcut aprecieri referitoare la direcțiile de dezvoltare ale sociologiei românești — Spiru Haret, C. Dimitrescu-Iași, Mihai Ralea și Petre Andrei — precum și la pozițiile unor sociologi ca Roger Cousinet, Peter Petersen, A.S. Makarenko, Moreno și Gurwitch.

Discuțiile purtate în *Secția de istorie* au apreciat tematica variată a comunicărilor, în mare măsură avînd la bază material documentar inedit sau o documentație bogată. În cea mai mare parte, autorii au prezentat critic documentele folosite și au scos astfel în evidență noi fapte, noi elemente care atestă trecutul învățămîntului și gîndirii pedagogice din țara noastră, precum și interesul manifestat de personalitățile remarcabile ale epocii față de problemele instrucției, educației, răspîndirii culturii în rîndul poporului.

Unele lucrări au tratat și probleme de pedagogie universală, însă și aici s-a subliniat penetrația ideilor pedagogice înaintate pe teritoriul țării noastre, precum și modul în care unele din aceste idei au fost preluate și adaptate. Autorii și participanții la discuții depășind faza de prezentare a faptelor, au căutat să le explice prin determinarea condițiilor istorico-sociale și să le valorifice în lumina necesităților școlii și pedagogiei românești de astăzi.

În *Secția de orientare școlară și profesională* și *ergonomia* s-a relevat faptul că în munca de orientare școlară și profesională deși s-au realizat din punct de vedere teoretic unele progrese remarcabile, pe linie organizatorică se merge încă prea încet. În vederea unei juste orientări școlare și profesionale a elevilor, trebuie introdusă o fișă încă din școala generală. Orientarea profesională să se facă pe grupe de profesiuni și să se pună un mai mare accent pe orientarea elevilor din mediul rural, care constituie majoritatea populației școlare. S-a discutat despre caracterul interdisciplinar al cercetărilor de orientare școlară și profesională, despre necesitatea organizării unor laboratoare echipate cu utilaj și aparatură modernă și s-a propus reconsiderarea și reetalonarea unor teste utile în orientare.

Participanții *Secției de învățămînt profesional și tehnic* au discutat probleme care privesc aportul mai substanțial al cercetării pedagogice în sprijinul

procesului de calificare din școală și la locul de muncă și despre perspectivele de dezvoltare ale acestui învățământ.

Discuții interesante au avut loc în cadrul secțiilor de *Pedagogie medicală și logopedie* și *Pedagogia deficienților senzoriali și mintali*. Problemele s-au discutat din punct de vedere psiho-pedagogic și medical. Unele discuții s-au referit și la categoriile de bază ale disciplinelor de specialitate, la fundamentarea lor filozofică și la consecințele practice ale acestor fundamentări.

În concluzie putem consemna interesul manifestat de participanții la sesiune, interes care pledează pentru utilizarea în continuare a acestei forme de difuzare și valorificare a rezultatelor cercetării pedagogice.

*

* *

În după-amiaza zilei de 22. XII. 1967 în cadrul manifestărilor prilejuite de cea de-a șasea sesiune de comunicări științifice a Institutului de științe pedagogice a avut loc ședința de lucru a Consiliului științific reunit cu scopul de a lua în discuție planul de cercetare pedagogică pe anul 1968. Au participat membrii Consiliului științific, cadre de conducere din Ministerul Învățământului, șefii catedrelor de pedagogie din instituțiile de învățământ superior, șefii unor secții regionale de învățământ prezenți la lucrările sesiunii, directori de licee.

Lucrările Consiliului au fost deschise de prof. univ. dr. doc. *D. Todoran*, președintele Consiliului științific. D-sa a salutat prezența la lucrările Consiliului a tov. prof. acad. *Ștefan Bălan*, ministrul învățământului, a tov. conf. univ. *Traian Pop*, adjunct al ministrului învățământului, a tovarășilor *V. Morea*, adjunct de șef de secție și *I. Păduraru*, șef sector din partea secției învățământ a C.C. al P.C.R. și a tuturor participanților.

Subliniind caracterul de lucru al ședinței, menită să contribuie la îmbunătățirea direcțiilor de cercetare ale Institutului de științe pedagogice, tov. prof. dr. doc. *D. Todoran* a făcut apel la membrii Consiliului științific și la invitați să vină cu observații și propuneri concrete.

În continuare, d-sa a dat cuvîntul tov. prof. acad. Ștefan Bălan, ministrul învățământului.

Profitînd de faptul că la ședința Consiliului științific au participat cei mai valoroși pedagogi ai țării noastre, tov. ministru acad. Ștefan Bălan și-a exprimat unele puncte de vedere privind cercetarea pedagogică și a făcut aprecieri cu privire la planul de cercetare al Institutului de științe pedagogice pe anul 1968.

Dezvoltarea învățământului nostru de toate gradele, pe trepte calitativ superioare, sarcină deosebit de importantă trasată de Congresul al IX-lea și de Conferința Națională a P.C.R., a subliniat tov. ministru acad. Ștefan Bălan, necesită și o îmbunătățire continuă a cercetării pedagogice. Ea este chemată să ofere, într-o măsură mai mare, soluții pentru practică, bazate pe idei fundamentale, științifice. Începutul făcut în această direcție la Institutul de științe pedagogice e promițător, el trebuie consolidat și extins. Merită să se acorde mai multă atenție unor domenii de cercetare pedagogică, în care să se folosească cibernetica, ergonomia etc.

Creșterea considerabilă a efectivelor de elevi și studenți, diversificarea sistemului școlar la nivelul învățământului mediu și superior, caracteristice și altor țări — fapt relevat și de recenta Conferință de la Viena a miniștrilor învățământului din țările europene membre ale U.N.E.S.C.O. —, necesită o intensificare a cercetărilor pedagogice în problemele de orientare școlară și profesională, de reciclaj, de organizare și de conținut ale învățământului, de transmitere a cunoștințelor.

Pedagogii trebuie să fie preocupați mai mult de importanța pe care o au mediile educogene, generatoare de stări educative, pentru întreaga durată a vieții active a persoanelor. Pentru pedagogi și cercetători, studiile elaborate de Ministerul Învățământului referitoare la dezvoltarea învățământului superior, de cul-

tură generală, liceal și profesional-tehnic trebuie să fie un izvor de îmbogățire a tematicii cercetărilor pedagogice. În spiritul propunerilor din studii, se cuvine să fie ilustrate, prin teme de cercetare, perspectivele școlii noastre, mai strînsa legătură cu practica vieții sociale. Pe suportul unei motivații teoretice îndelung studiate, va trebui să se acționeze mai intensiv pentru stabilirea modelului științelor *care se studiază, cu precizarea unor raporturi juste între teoretic și practic.*

În prezent, există unele paralelisme și o oarecare dispersare de forțe, prin faptul că se întreprind cercetări pedagogice de către Institutul de științe pedagogice, universități și institute de învățămînt superior, fără o coordonare activă. Se studiază prea puțin teme importante cum sînt cele privind aspectele organizatorice, de conținut și de metodică ale procesului de învățămînt, ale căror concluzii ar putea ajuta mersul înainte al învățămîntului nostru. Trebuie dată mai multă atenție informării științifice.

Cercetările noastre pedagogice au adeseori un caracter abstract, fiind lipsite de cunoașterea mai aprofundată a datelor concrete pe care le pune la dispoziție legătura nemijlocită cu școala, familia și alte instituții care se ocupă de educația tineretului. Este necesar ca, în cercetarea pedagogică, să fie valorificată mai amplu experiența celor mai buni profesori și învățători, să se realizeze o mai strînsă colaborare între pedagogi, psihologi, sociologi, economiști ș.a., care să studieze fenomenele sub multiplele lor aspecte, astfel încît cercetarea pedagogică să devină mai eficientă.

În sprijinul cercetării pedagogice trebuie să stea publicațiile periodice ale Ministerului Învățămîntului, care să publice, cu precădere, studii în legătură cu rezultatele cercetărilor efectuate.

Referindu-se la planul de cercetare al Institutului, tov. ministru acad. Ștefan Bălan a apreciat că, în ansamblu, acesta este mai bine orientat decît în anii precedenți, dar că sînt posibile unele completări, comasări de teme, reformulări. Deși s-a realizat o proporționare judicioasă între cercetarea fundamentală și cea aplicativă, sînt necesare totuși mai multe cercetări explorative, *prospective, în lumina concepțiilor moderne despre învățămînt și a perspectivelor de dezvoltare a învățămîntului nostru. Cercetarea pedagogică va trebui să prevadă și să fundamenteze științific măsurile cu caracter organizatoric și pe cele referitoare la problemele de conținut și de metodică. Este în folosul dezvoltării învățămîntului, preluarea de către Institutul de științe pedagogice a sarcinii de a elabora planurile și programele de învățămînt.*

Planul de cercetare al Institutului trebuie să se sprijine pe o bază materială bine consolidată. Institutul va fi sprijinit de către minister să-și organizeze laboratoare moderne de cercetare. La rîndul lor, cercetătorii trebuie să manifeste mai mult interes, să depună mai multă stăruință pentru crearea de laboratoare utilate cu aparatură originală, rod al căutărilor proprii.

Va trebui ca, în viitor, sesiunile științifice să aibă un caracter mai unitar, pentru a se putea elabora concluzii eficiente, temeinic fundamentate, în vederea perfecționării continue a învățămîntului din țara noastră.

Tov. conf. univ. dr. *George Văideanu* directorul Institutului de științe pedagogice, a prezentat liniile directoare ale planului de cercetare pedagogică a institutului pe anul 1968. Răspunzînd comenzilor ferme ale Ministerului Învățămîntului, în calitatea sa de beneficiar, planul pe 1968 are în vedere în primul rînd *cerințele școlii* sub aspectul acelor probleme care intră în aria cercetării științifice și *sensul în care se perfecționează învățămîntul* în toate țările. Pentru perceperea sensurilor de dezvoltare ale învățămîntului pe plan mondial un aport prețios l-a adus Biblioteca Centrală Pedagogică. În lumina celor de mai sus au fost stabilite unele repere cu caracter fundamental concretizate printr-un Tratat de pedagogie generală, și lucrări monografice privind orientarea școlară și profesională a tineretului și teoria educației, un Dicționar pedagogic ș.a.

În paralel s-au stabilit modalități de valorificare mai promptă a lucrărilor institutului prin Editura didactică și pedagogică.

Dată fiind importanța cercetării pedagogice pentru dezvoltarea învățămîntului este necesară o concentrare de forțe în jurul acțiunilor institutului, într-un spirit de colaborare interdisciplinară.

Volumul cel mai mare din plan îl reprezintă *cercetările de didactică*, menite să stabilească formulele didactico-educative ale școlii de mîine. În sprijinul secției de didactică trebuie să stea un sistem de școli de bază: *experimentale, pilot* și în fiecare capitală de județ (în noua organizare administrativă a țării) cîte o școală *demonstrativă* prin care să se difuzeze rezultatele cercetărilor institutului, pentru asimilarea lor de către practică.

Secția de educație își propune să realizeze o nouă ediție a programei muncii educative, cercetări de teoria educației și o culegere de texte în sprijinul muncii educative din școli. Se impun a fi relevate cercetările noi întreprinse privind educația adulților și cele de socio-pedagogia familiei.

Secția de istorie continuă elaborarea Tratatului de istoria pedagogiei românești, lucrare fundamentală așteptată cu viu interes. Pentru informația istorică a temelor de cercetare prevăzute în planul celorlalte secții și sectoare, s-au prevăzut lucrări de pedagogie istorică.

Planul pe anul 1968 mai cuprinde teme privind orientarea școlară și profesională, educația estetică, defectologie și pedagogie medicală.

O condiție esențială a realizării calitative a planului o constituie cultura pedagogilor și specializarea lor în diferite obiecte de învățămînt, pentru stabilirea unor colaborări eficiente cu specialiști.

În condițiile ritmurilor noastre de dezvoltare se impun din ce în ce mai mult cercetări prospective care să preconizeze anticipativ direcții de dezvoltare și soluții. De asemenea se cer eforturi sporite pentru ieșirea pedagogiei românești din anonimat, în spiritul unei mai active propagande pedagogice peste hotare. În acest sens Institutul de științe pedagogice a prevăzut o serie de colaborări la reviste străine, de prestigiu, a propus titluri care ar urma să fie publicate în traducere prin Editura Meridiane și a realizat o evidență calendaristică a manifestărilor pedagogice pe plan mondial, cu speranța că cercetătorii institutului vor beneficia în continuare de participări și documentare — specializare peste hotare.

Luînd cuvîntul la discuții tov. prof. univ. dr. doc. *Al. Roșca* membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, a subliniat importanța care se acordă în zilele noastre problemelor de tehnologia învățămîntului, probleme care situează pe pedagogi în centrul atenției. În acest sens ar fi necesară introducerea în plan a unei cercetări referitoare la *formarea* pedagogului. De asemenea sînt necesare *experimente pedagogice* în condiții naturale și de laborator care să verifice și să impună ipoteze de cercetare de pe poziția unor puncte de vedere proprii, originale.

Tov. prof. univ. dr. doc. *Stanciu Stoian,* membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România a făcut propunerea de a se reconsidera raportul dintre cercetările fundamentale și aplicative ale institutului și în consecință resistematizarea unor repere de plan. Apreciază orientarea politică și științifică a planului pe 1968 și în special importanța cercetărilor de didactică.

În ceea ce privește cercetarea pedagogică în domeniul educației, se cere o mai accentuată bază filozofică a lor. În acest domeniu s-ar impune luarea în considerare a următoarelor teme de cercetare: pedagogia grupelor mici (structură, dinamică); conducere și autoconducere; colectivul pedagogilor și responsabilitatea pedagogilor; comportarea civilizată a tineretului; manifestări cultural-educative în școală și în afară de școală ș. a. Se cuvin menționate și apreciate pozitiv cercetările din plan referitoare la munca pionierilor.

Tov. prof. emerit *Fl. Daneş* a făcut unele aprecieri şi propuneri în legătură cu planul sectorului de învăţămînt profesional şi tehnic. În sprijinul acestui sector va trebui să se intervină cu o formulă organizatorică mai cuprinzătoare — secţie — şi cu cercetări profilate mai aproape de necesităţile de îndrumare metodică a cadrelor didactice de specialitate. O atenţie mai susţinută propune a se acorda problemelor educative ale tineretului cuprins în şcolile profesionale şi tehnice.

Importanţa cercetărilor ergonomice şi a celor referitoare la educaţia socială şi sanitară a tineretului a fost relevată de tov. prof. univ. dr. *O. Berlogea,* directorul Institutului de expertiză şi recuperare a capacităţii de muncă. Temele din planul institutului, interesante şi moderne arată d-sa se pretează — unele din ele — la cercetări în echipă, într-o colaborare interdisciplinară şi interinstituţională.

Tov. prof. univ. dr. doc. *V. Pavelcu* elogiază munca pedagogilor din Institutul de ştiinţe pedagogice şi propune finalizarea temelor de pedagogie specială într-un tratat, necesar medicilor, sociologilor, pedagogilor şi altor specialişti.

Referindu-se la cercetările din domeniul educaţiei, tov. lector univ. *V. Radulian* a propus o temă despre „Îndrumarea autoeducaţiei, ca premisă în autoinstrucţia şi autoeducaţia postşcolară" şi o alta despre „Formarea idealurilor de viaţă ale adolescenţilor în procesul de învăţămînt".

Importante sînt cercetările speciale din sectorul pionierilor şi de aceea se propune elaborarea unei lucrări fundamentale : „Organizaţia de pionieri ca factor educativ". Tov. V. Radulian se asociază propunerilor făcute de a se introduce în plan cercetări referitoare la formarea cadrelor didactice, cu accent pe cultivarea spiritului lor creator.

Despre caracterul ştiinţific al muncii de cercetare a discutat tov. prof. univ. dr. doc. *Iosif Gabrea.* D-sa a propus utilizarea tuturor forţelor creatoare în domeniul pedagogiei şi organizarea la Institutul de ştiinţe pedagogice a unei evidenţe la zi a tuturor acestora. De asemenea propune elaborarea unui Tratat de didactică în paralel cu Tratatul de pedagogie generală.

Tov .prof. univ. dr. *N. Apostolescu* a propus introducerea în plan a problemelor de educaţie a studenţilor. Pentru aceasta e necesară însă organizarea în Institut a unui sector de învăţămînt superior. D-sa a mai propus întocmirea unei evidenţe a tuturor doctoranzilor în pedagogie, pentru a se putea lua în considerare tematica din lucrările de doctorat în scopul evitării paralelismelor. Evidenţa ar fi şi un inventar util al disponibilităţilor forţelor creatoare din domeniul ştiinţelor pedagogice.

Tov. prof. *C. Păunescu,* şeful sectorului de pedagogie medicală a făcut unele precizări în legătură cu orientarea cercetărilor din acest sector.

Despre necesitatea unor lucrări cu caracter metodologic privind cercetarea pedagogică specializată în domeniul mişcării pionereşti a discutat tov. conf. univ. dr. *Ana Tucicov-Bogdan.*

Tov. *Pelaghia Popescu* a propus continuarea cercetărilor de docimologie, iar tov. conf. univ. *N.N. Ceauşescu* s-a referit la importanţa cercetărilor pedagogice în domeniul educaţiei fizice.

Încheind discuţiile şi şedinţa de lucru a Consiliului ştiinţific al Institutului de ştiinţe pedagogice, tov. prof. univ. dr. doc. *D. Todoran* a subliniat în mod deosebit importanţa şedinţei, marcată de cuvîntul cu adînci semnificaţii pedagogice a tov. prof. academician *Ştefan Bălan,* ministrul învăţămîntului. Prezenţa conducerii ministerului la lucrările sesiunii de comunicări ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice, în cadrul căreia s-a ţinut şi şedinţa de Consiliu ştiinţific şi cuvîntările rostite cu această ocazie, vor da un îndreptăţit imbold cercetării pedagogice.

ШЕСТАЯ НАУЧНАЯ СЕССИЯ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Резюме

21-23-го декабря 1967 года в Бухаресте проходила Шестая научная сессия Института педагогических наук; в ее работатх приняли участие научные работники, преподаватели вузов, общеобразовательных, профессиональных и технических школ.

Доклады, представленные на начной сессии, касались вопросов теоретических и методологических основ педагогики, социальной педагогики, организации и эффективности воспитания, сравнительной педагогики, подготовки и усовершенствования учителей.

В области дидактики были представлены результаты, полученные в направлении переработки содержания образования и модернизации техники преподавания. Большое количество сообщений касалось актуальных вопросов воспитания школьной молодежи и взрослых; значительное место отвелось теории и практике пионерской деятельности.

На секциях истории педагогики и развития образования в Румынии на основе нового материала сообщения выявили передовые традиции образования в нашей стране.

На секции профессиональной и школьной ориентации и экономики авторы сообщений анализировали теоретические и практические вопросы повышения эффективности этой области исследования.

На Секции деректологии обсуждались, в особенности, вопросы, поднятые практикой обучения в специальных школах и включения в работу разных категорий выпускников этих школ.

LA SIXIÈME SESSION SCIENTIFIQUE DE L'INSTITUT DE SCIENCES PÉDAGOGIQUES

(Résumé)

Du 21 au 23 décembre 1967, se sont déroulés à Bucarest les travaux de la sixième session de l'Institut de sciences pédagogiques auxquels ont pris part des chercheurs et des membres du corps enseignant de tous les degrés.

Dans le cadre des travaux on a présenté des communications concernant les bases théoriques et méthodologiques de la pédagogie, la pédagogie sociale, l'organisation et l'efficience sociale-économique de l'éducation, la pédagogie comparée, la formation et le perfectionnement du corps enseignant. Les communications gue l'on a présentées ont mieux précisé le rapport d'entre la recherche fondamentale et la recherche applicative.

Dans le domaine de la didactique on a présenté des résultats valeureux concernant la reorganisation du contenu de l'enseignement et la modernisation de la technique didactique. Les comunications se rapportant aux activités éducatives ont débattu des problèmes actuels de l'éducation de la jeunesse scolaire et des adultes. La théorie et la pratique des activités qui concernent les pionniers ont occupé une place importante parmi les problèmes éducatifs.

Dans les sections d'histoire de la pédagogie et du développement de l'enseignement en Roumanie, on a mis en évidence, s-appuyant sur des documents inédits, de nouveaux aspects des traditions avancées de l'enseignement dans notre pays.

Dans la section de l'orientation scolaire et professionnelle on a abordé des problèmes théoriques etroitement liés aux problèmes pratiques poursuivant, par cela, l'augmentation de l'efficience et de l'opérativité dans ce domaine de recherche. La section de l'enseignement professionnnel et technique a débattu des problèmes concernant l'élaboration d'une didactique spéciale.

Dans le domaine de la logopédie, des défficiences sensorielles et mentales, on à mis à jour les problèmes soulevés par la pratique instructive des écoles spéciales et de la répartition des différentes catégories de défficients en vue d'un travail productif.

THE SIXTH SCIENTIFIC SESSION OF THE INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

(Abstract)

The works of the VI-th Scientific session of the Institute of Educational Sciences were carried on during the 21st — 23rd of December. Scientific researchers and teachers from the colleges, secondary schools, vocational and tehnical schools participated in the session.

Papers on the theoretical and methodological foundations of pedagogy, on social pedagogy, on organization and social-economic efficiency of education, on comparative pedagogy, on the training of teachers, were reported at the session.

The papers showed better the relation between the fundamental research and applied research.

In the field of didactics worthy results were obtained in the direction of reorganization of the content of teaching and of modernization of the didactic methods. The reports on educational activities dealt with up-to-date problems of the education of children and adults. A particular interest was shown to the theory and practice of the pioneers' activities.

In the sections of the history of pedagogy and the development of education in Romania, new aspects of the progressive traditions in our country were revealed based on unpublished texts.

The works of the section of educational and vocational counselling and of agronomics approached theoretical problems joined with concrete applied problems with a view to increase the efficiency and promptness in this field of research. The section of vocational and technical education discussed problems concerning the elaboration of a special didactics.

In the sphere of logopedics and of the sensory and mental defectives were pointed out the problems raised by the practice of teaching in special schools and by the integration in social work of the various kinds of mental defectives.

STUDII

Specificul cercetării științifice în pedagogie*

Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Care este specificul cercetării științifice în pedagogie, adică acel caracter sau acele aspecte prin care, adevărata cercetare științifică din domeniul pedagogiei se deosebește, atît de cercetările științifice din sfera altor științe, cît și de falsa cercetare științifică ?

Acest subiect, fără să aibă un caracter deosebit, prezintă totuși interes, fiind legat de lupta a numeroși pedagogi contemporani [1] de a contribui la științifizarea pedagogiei, spre a o ajuta să facă tranziția de la condiția de disciplină care a trăit din împrumuturi de idei (din filozofie, psihologie, biologie, sociologie, istorie, folclor etc.) la aceea de știință bazată pe o cercetare științifică proprie.

La desfășurarea acestei lucrări, care ține de metodologia cercetării științifice, iar prin aceasta, de teoria sau filozofia științelor, ne vedem încurajați de constatarea că : cu cît nivelul teoriei unei științe este mai ridicat, cu atît se ridică și nivelul științei respective [2].

Dar, înainte de a intra în tratarea temei, facem precizarea că, pornind de la premisa că cititorii Revistei de pedagogie sînt familiarizați cu știința pedagogică, socotim că nu e nevoie de lămurit noțiunile respective în cadrul expunerii.

I. Cercetarea științifică din pedagogie are puncte comune cu aceea din alte științe. Mai întîi și aici cercetătorul ia cunoștință de o problemă (de exemplu, care e durata generativă de timp zilnic pentru o bună învățare pentru elevul de 11—14 ani ?).

---

* Cu acest studiu, redația inaugurează un ciclu de materiale sub titlul de *Ghidul cercetătorului*, care vine în întîmpinarea cadrelor didactice dornice să se angajeze în activitatea de cercetare în domeniul pedagogiei.

Această rubrică va aborda probleme privind : caracterul și specificul cercetării științifice în domeniul pedagogiei, alegerea și precizarea temei de cercetare, tehnica documentării științifice, ipoteza în cercetarea pedagogică, obiectivele și etapele cercetării, metodele de cercetare, metoda experimentală și specificul ei etc.

[1] Dintre foarte numeroasele studii despre cercetarea științifică în pedagogie se pot cita : M. Travers, *An introduction to Educational Research*, New York, 1958 ; G. Mialaret, *Esquisse d'une pédagogie scientifique*, Paris, 1961 ; C. W. Harris, *Encyclopedia of Education*, New York, 1960 ; H. Piéron, *Examens et Docimologie*, Paris, 1963 ; G. D. Landsheere, *Introduction à la Recherche Pédagogique*, Paris ș.a.

[2] P. V. Kopnin, *Dezvoltarea cunoașterii ca schimbare a categoriilor* (trad. din lb. rusă, „Voprosî filozofii", 1965, nr. 11, p. 37—46) și Peter Kaws, *Philosophy of Science princeto-n*, 1965.

Apoi, pe baza unei reflexiuni serioase și alimentate de o lectură de specialitate, ajunge la o i p o t e z ă. După aceea, el începe cercetarea propriu-zisă, întreprinzînd, potrivit cu natura subiectului, observări de fapte sau lucrări, analize de noțiuni, teorii, documente, texte, experimente, anchete, statistici etc., m e d i t e a z ă asupra materialului adunat, îl clasează și trage din toate o c o n c l u z i e, pe care o v e r i f i c ă.

Cînd el are convingerea că concluzia trasă reprezintă soluția problemei, sau adevărul căutat, cercetătorul întocmește un m e m o r i u sau o c o m u n i c a r e științifică, prin care aduce lumii la cunoștință rezultatul muncii sale de cercetare.

O dată toate acestea știute, să vedem cu ce elemente specifice vine cercetarea științifică în pedagogie ; să începem cu operația de determinare a noțiunilor de pedagogie, care joacă în această știință un rol așa de mare.

Să răspundem, pornind de la fapte, de la concret ! Cînd Platon definește educația, el o numește „arta regală prin care facem pe oameni să fie asemenea zeilor". E clar că prin definiția sa filozoful grec nu definea educația de rînd, ci acea educație care se ridică la o formă s u p e r i o a r ă, la condiția de artă.

Cînd Bacon reflectează asupra sensului școlii, el o definește, firește, pentru vremea lui, ca domus Salomonis (casa lui Solomon) = casa înțelepciunii. El indica astfel, prin această definiție, i d e a l u l de școală care să asigure perfecțiunea omului, formarea omului înțelept.

Cînd mai tîrziu I. A. Comenius reia aceeași problemă, el zicea școlii „atelierul umanității". Ca și Bacon, el propunea ca formă de școală pe aceea care asigură perfecțiunea omului ca om plin de omenie ; deci el indica noțiunea i d e a l ă de școală.

Cînd în vremea noastră Georg Klaus și Manfred Buhr în P h i l o s o p h i s c h e s W ö r t e r b u c h [3] definesc noțiunea de m e t o d ă, scriu că ele sînt reguli raționale pentru realizarea de activități practice cu rezultate m a x i m a l e. Prin această definiție raportată la metodele educative și didactice sîntem obligați să vedem în ele reguli sau planuri s u p e r i o a r e de lucru care asigură rezultate maximale în opera de perfecționare a omului.

Limitîndu-ne la aceste exemple, care ar putea fi sporite cu multe altele, conchidem că pedagogia dispune ca știință de un specific evident : ea studiază, în adevăr, educația de care se ocupă și alte științe, dar o cercetează din punct de vedere al noțiunilor superioare (educație, școală, metode etc.) de care să ne conducem în opera de perfecționare a omului.

E adevărat că în pedagogie operăm nu numai cu noțiuni „ideale", ci și cu noțiuni reale. De exemplu, vorbim de educații *mari* (desfășurate în localuri bine înzestrate cu biblioteci, laboratoare, cabinete științifice cu profesori numeroși și bine aleși) ; de educații *mici* (din localuri mici, neînzestrate, fără material didactic, fără profesori bine pregătiți etc.) ; de educații m u l t i l a t e r a l e și educații u n i l a t e r a l e.

Totuși, oricît de însemnat ar fi numărul unor astfel de noțiuni, într-un curs de pedagogie — noțiuni pe care le-ar putea revendica sociologia educației — noțiunile i d e a l e constituie baza și elementul specific al pedagogiei. Ba ceva mai mult : chiar atunci cînd se determină noțiuni reale — în care unii gînditori văd o pedagogie d e s c r i p t i v ă, studierea lor se face tot cu scopul de a înțelege și lumina mai bine noțiunile ideale de bază din pedagogie, acele noțiuni care au rolul de i d e i c ă l ă u z i t o a r e, de m o d e l e, de p r o t o t i p u r i [4].

[3] G. K l a u s și M. B u h r, *Philosophisches Wörterbuch*, 1966, Leipzig, p. 352.

[4] K l a u s și B u h r, *Op. cit.*, p. 247 ; A n d r e w P e a r s e, *Fonctions sociales de l'éducation*, Revue Intern. de Sociologie, Paris, 1967, p. 347.

O dată arătate toate acestea, să vedem cu ce elemente specifice vine a doua lucrare mare din pedagogie — cercetarea acţiunilor instructiv-educative. Studiul acestei chestiuni te pune în faţa a două concluzii de o mare însemnătate : 1) ca şi în celelalte ştiinţe sociale, tot aşa şi în pedagogie, cercetarea e datoare să opereze, procedînd la o desubiectivizare a fenomenelor pedagogiei. Aceasta înseamnă să privim fenomenele pedagogice ca pe nişte lucruri, ca adevărate lucruri exterioare conştiinţei umane ; 2) în cercetarea legităţilor şi legilor fenomenelor educative şi instructive să nu rămînem la determinarea de legităţi şi legi de ordin constatativ, la stabilirea acelor constante, care arată ce relaţie există între un fenomen cauză şi altul efect (de exemplu, la constanta din legitatea : „o şcoală fără disciplină e ca o moară fără apă"), ci să facem trecerea la legităţi şi legi de ordin *aplicativ* (de exemplu, cu cît se ajunge la o formă superioară de disciplină conştientă şi liber consimţită, cu atît şcoala dispune de perspectiva unor mai bune rezultate în procesul ei pedagogic).

Această tranziţie de la legităţi la legi de ordin constatativ la cele de ordin aplicativ (normativ) asigură cercetării pedagogice un specific evident ; altfel se riscă primejdia unei intervenţii din partea sociologilor (educaţiei) de a revendica pentru ei această cercetare.

În schimb, adoptarea unui asemenea punct de vedere deschide un cîmp imens de probleme de studiat, legate de preocupările : cum şi prin ce idealuri, metode şi forme de învăţămînt, prin ce conţinut şi mijloace de învăţămînt şi de educaţie se pot obţine rezultate maximale în procesul educativ.

Reţinînd toate aceste date şi raportîndu-le la problema iniţială — specificul cercetării ştiinţifice în pedagogie din punct de vedere al obiectului ei — răspunsul apare clar : specificul cercetărilor pedagogice constă în orientarea lor particulară spre determinarea de noţiuni pedagogice, dar în mod preponderent a celor ideale şi spre legităţile şi legile fenomenelor educative, dar în mod special spre cele de ordin aplicativ (normativ). Procedînd astfel, nimeni şi nici o ştiinţă nu-i mai poate revendica obiectul său.

II. Dar cercetarea ştiinţifică prezintă noi aspecte specifice sub raportul fazelor sau etapelor ei de desfăşurare. Mai întîi, metodologia cercetării ştiinţifice, după ce fixează ca primă acţiune găsirea problemei de cercetare, adaugă un complex de precizări, şi anume :

— să se aleagă o problemă nouă, care să promită un răspuns nou, neavînd sens să rezolvăm probleme deja soluţionate ;

— să se evite falsele probleme, problemele aparente (Scheinprobleme), ştiind că acestora le aparţin problemele vagi, generale şi, invers, că adevăratele probleme sînt acele întrebări care se referă la o temă precisă, limitată şi evidentă ;

— cercetarea unei probleme înseamnă căutarea unui răspuns de interes general ;

— cercetarea unei probleme de pedagogie să revină unui expert, adică unui om familiarizat cu problemele din domeniul ei şi la curent cu bibliografia subiectului, care trebuie studiată în primul rînd spre a şti pînă unde s-a ajuns cu cercetarea ştiinţifică şi de unde o ia el ca s-o ducă mai departe.

Primei etape — găsirea problemei — îi succede a doua : găsirea ipotezei de lucru. În legătură cu această etapă, metodologia dă unele directive, ca de exemplu : ipoteza de lucru să fie aleasă dintre cele mai apropiate de adevăr ; întrucît problemele de pedagogie se pot rezolva prin ipoteze la diferite nivele, să se caute ipoteze la cel mai înalt nivel ştiinţific ; în cursul cercetării, ipoteza de lucru poate obţine precizări mai bune sau chiar transformări.

În ce priveşte faza a III-a a cercetării — metodologia cercetării ştiinţifice — se intervine, la fel, cu un complex de explicaţii şi directive :

— să se stabilească izvoarele documentare, apoi observaţiile, experimentele, anchetele, analizele necesare pentru cercetarea ştiinţifică, în vederea adunării de material faptic ;

— să se desfăşoare apoi cercetarea, făcîndu-se observări, experimente, analize, anchete, statistici etc. ;

— să se procedeze apoi la studierea materialului adunat, la clasarea lui şi la descoperirea relaţiei căutate sau a esenţei lucrului căutat. Această lucrare este de cea mai mare importanţă, pentru a face trecerea de la fapte şi de la empiric la generalizări, la noţiuni etc. ;

— să se facă verificarea rezultatului obţinut, prin alte observări şi experimente etc.

Metodologia ştiinţifică prevede ca încheiere a fazelor de cercetare ştiinţifică comunicarea ştiinţifică, stabilind şi pentru ea un complex de directive. Mai întîi, lucrării respective i se dă azi numele de comunicare ştiinţifică, evitînd terminologia mai veche care folosea termenul de memoriu (Memoriile Academiei Române). Utilizînd termenul de comunicare, metodologia sugerează prin el o anumită finalitate : că cercetătorul e dator să transmită şi altora adevărul aflat şi să nu-l păstreze pentru el.

În fine, expresia de comunicare ştiinţifică înlocuieşte termenul de memoriu şi pentru alte raţiuni : ca să invite pe autor la o expunere obiectivă şi sobră.

III. Cercetarea ştiinţifică în pedagogie se face cu metode ca în toate ştiinţele, totuşi, atît selectarea cît şi utilizarea lor prezintă azi unele aspecte specifice.

În ce priveşte determinarea noţiunilor, se pune tot mai mare preţ pe analiza filologică, istorică şi ştiinţifico-filozofică. Pe analiza filologică, pornindu-se de la premisa că termenii sînt purtători de sensuri, dar cu observarea să nu se rămînă la ea. Deosebit preţ se pune pe analiza istorică a noţiunilor, fiindcă formează spiritul critic. Dar cea mai preţuită rămîne analiza ştiinţifico-filozofică.

În schimb, în ce priveşte cercetarea pentru stabilirea legităţilor şi a legilor în pedagogie, azi se pune preţ deosebit pe două metode de cercetare : pe e x p e r i m e n t (pe cel c o n s t a t a t i v şi a p l i c a t i v sau normativ) şi pe s t a t i s t i c ă, cu deosebire pe *statistica experimentală*. Numai după aceea vin celelalte metode (probele experimentale, testele, anchetele etc.). Însă trebuie de reţinut că în cercetarea pedagogică se bucură de o preţuire în creştere şi metoda i s t o r i c ă şi cu deosebire metoda c o m p a r a t ă.

La toate acestea sînt de făcut şi unele notări mai speciale :

a) O b s e r v a r e a. Aceasta este recomandată ca observare sistematică, de durată şi legată cu problema pedagogică cercetată ; dar ea e folosită azi mai ales în forme speciale ca anchetă orală şi scrisă (chestionar) şi cu deosebire ca *monografie*, mai ales în cercetările de istoria pedagogiei.

b) E x p e r i m e n t u l, folosit atît ca experiment constatativ, cît şi ca experiment normativ, apoi atît ca experiment didactic, cît şi ca experiment de ordin educativ şi organizatoric se întrebuinţează pe o scară mare şi cere împlinirea a multor condiţii (şcoală-laborator ; şcoli experimentale etc.).

c) M e t o d a s t a t i s t i c i i cu variatele ei forme, printre care un loc de frunte îl ocupă s t a t i s t i c a e x p e r i m e n t a l ă.

d) A n a l i z a, mai ales ca analiză de fenomene instructiv-educative, ca analiză de texte şi de materiale documentare, constituie altă metodă de cercetare cu aplicare întinsă, cu deosebire în istoria pedagogiei. Trebuie aici amintită şi analiza critică cu care operează pedagogia, în felul în care analiza critică e folosită în domenii înrudite ca filozofia, etica, estetica etc.

e) Metoda comparată — calea aceea de a face comparaţii între fenomene educative pe linie longitudinală şi transversală şi a trage concluzii, stabilind astfel legităţi şi legi pedagogice, ca de exemplu: dezvoltarea industriei care determină procesul de urbanizare, accelerează procesul de dezvoltare mintală la copii, făcînd accesibil învăţămîntul de la vîrsta de şase ani.

f) Metoda istorică sau calea aceea de a descoperi legităţi şi legi de dezvoltare a învăţămîntului pe temeiul studierii trecutului învăţămîntului şi şcolii.

Aruncînd o privire retrospectivă asupra obiectului cercetării pedagogice, asupra fazelor ei de desfăşurare şi a metodelor de cercetare, se desprinde concluzia importantă, că cercetarea ştiinţifică în pedagogie e o cercetare care cere să fie desfăşurată într-un mod foarte complex şi pe temeiul unei serioase pregătiri. În aceste condiţii, conjuncturismul, adică împlinirea de lucrări din texte şi citate din diverşi autori, cît şi simplismul în punerea şi rezolvarea problemelor, trebuie excluse din cercetarea ştiinţifică a pedagogiei.

IV. Întrebarea care ne preocupă de la începutul acestui studiu — specificul cercetărilor ştiinţifice în pedagogie — obligă la o nouă adîncire, de data aceasta privind pe cercetătorul ştiinţific: ce calităţi şi mijloace de lucru se cer acestuia?

Cercetarea ştiinţifică în pedagogie — de altminteri ca şi în alte domenii — însemnează o muncă, un efort de studiu de durată şi concentrată asupra unei probleme în vederea rezolvării ei. Sub această formă s-a prezentat cercetarea ştiinţifică a unui Liebig, Darwin, Pasteur, Mendeleev, N. Iorga, G. Călinescu, apoi a unor pedagogi ca I. A. Comenius, H. Pestalozzi, A. Binet, E. Meumann etc. Viaţa lor de cercetători constituie o lecţie pentru cercetătorii de azi, invitîndu-i să procedeze la fel. Îndeosebi, ei trebuie să fie avertizaţi că, întrucît pedagogia se poate face la diferite nivele, să nu se mulţumească cu soluţii pripite şi superficiale, ei să întreprindă lucrări serioase de durată, lucrări fundamentate şi originale. Ei trebuie să ştie că superficialitatea şi improvizaţia au fost întotdeauna cauze de desconsiderare a pedagogiei.

Dar cercetarea ştiinţifică în pedagogie e o cercetare exigentă, pretenţioasă, fiindcă ea are nevoie de un cercetător cu o anumită pregătire matematică. La rîndul ei, „folosirea matematicii înseamnă pătrunderea ştiinţei în structurile şi legităţile cantitative obiective ale fenomenelor studiate, ceea ce oferă posibilitatea unei previziuni ştiinţifice asupra desfăşurării şi rezultatelor proceselor descrise. De asemenea, creează premise pentru verificarea teoriilor pe cale experimentală şi pentru aplicarea lor în activitatea practică" [5].

Reţinînd toate acestea, o concluzie se desprinde ferm: cercetarea ştiinţifică în pedagogie, întrucît e chemată să opereze cu calcule numerice complexe, devine foarte exigentă, cerînd respectivilor studioşi o însemnată pregătire de matematică şi cibernetică.

Dar cercetarea ştiinţifică în pedagogie mai este exigentă, fiindcă ea are nevoie de două elemente: de instrumentar de cercetare ştiinţifică — îndeosebi de şcoli-laboratoare şi de şcoli de experimentare; apoi de o echipă numeroasă de cercetători ştiinţifici bine pregătiţi în materie. În această ultimă ordine de idei, s-a semnalat cu drept cuvînt două lucruri deosebit de importante: 1) întrucît în aceste cercetări lucrăm cu elevi care reacţionează amplu la acţiunile cercetătorului, obligat în acest scop să citească prompt pe faţa elevului natura reacţiei şi întrucît o asemenea lucrare

[5] L. B. Itelson, *Metode matematice şi cibernetice în pedagogie*, p. 5.

reclamă o experienţă îndelungată de educator, cercetătorii să fie aleşi cu grijă, dîndu-se precădere cercetătorilor dublaţi de calitatea de educatori[6]; 2) întrucît procesele instructiv-educative sînt procese n e u n i v o c e, impunînd de aceea calcule cu metoda probabilităţii, cercetătorii să fie temeinic înarmaţi cu cunoştinţe de *calculul probabilităţilor.*

*

În concluzie, la întrebarea iniţială — specificul cercetării ştiinţifice în pedagogie — examinarea de mai sus ne-a condus la stabilirea unui triplu aspect specific: această cercetare are o orientare precisă — perfecţionarea omului; reprezintă cercetări complexe sub raportul obiectului, al fazelor de desfăşurare şi al metodelor; în fine, ele constituie cercetări exigente, care reclamă un cercetător înarmat cu putere de muncă, cu o pregătire solidă de specialitate dublată de o pregătire matematică şi, în sfîrşit, de un instrumentar modern de cercetare.

Împlinirea acestor condiţii nu-i uşoară, iar dificultăţi în calea acţiunii de ştiinţifizare a pedagogiei sînt multe; totuşi, un fapt e sigur: că acesta e drumul de viitor al pedagogiei şi, ca atare, în pedagogie sîntem datori a lucra ca veritabili cercetători ştiinţifici. A accepta o astfel de idee şi a o traduce în fapt înseamnă a dovedi încredere în ştiinţă şi viitorul ei.

СПЕЦИФИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

(Р е з ю м е)

Автор уточняет, что педагогическая наука имеет свою специфику: она изучает воспитание с точки зрения усовершенствования человека.

Специфика педагогических исследований состоит в их направленности на изучение воспитания как процесс усовершенствования человека. Характер педагогического исследования имеют только очерки, которые изучают воспитание с точки зрения усовершенствования человека.

Автор раскрывает и другие типические черты педагогического исследования, напр., ее сложность как в проблемном, так и в методологическом отношении, специфичность подготовки и качества исследователя и др.

В заключительной части автор устанавливает следующие положения: педагогические исследования имеют точную направленность — усовершенствование человека: они представляют собой исследования сложного характера в отношении их проблематики, проведения и методологии; их проведение требует хорошо подготовленного исследователя, располагающего современными знаниями и техническими средствами.

PARTICULARITÈS DE LA RECERCHE SCIENTIFIQUE EN PÉDAGOGIE

(R é s u m é)

L'auteur affirme que la Science pédagogique a certaines particularités; elle étudie l'éducation, problème qui préoccupe d'autres sciences aussi, mais sa rechérche porte sur le perfectionnement de l'être humain, point de vue caractéristique à la pèdagogie.

L'auteur soutient que les particularitès des recherches pédagogiques consistent dans leur orientation spéciale de recherches, dans le domaine de l'éducation comme processus de perfectionnement de l'homme.

[6] G. D. L a n d s h e e r e. *Op. cit*, p. 17.

Seules les études qui envisagent l'éducation sous le rapport du perfectionnement humain ont un caractère de recherches pédagogiques; les autres études, limitées à la recherche èducative comme phénomène social, à l'histoire de l'èducation comme phènomène historique etc., sont dépourvues de ce caractère.

L'auteur découvre encore d'autres traits typiques de la recherche pèdagogique, à savoir: la complexité de celle-ci, tant sous le rapport des méthodes de recherche, que sous le rapport de l'ensemble des problèmes, la formation spéciale, les qualités nécessaires au chercheur dans le domaine pédagogique etc.

Puis l'auteur pose ses conclusions: les recherches pédagogiques ont une orientation précise — le perfectionnement de l'être humain; elles ont un caractère complexe du point de vue de l'ensemble des problèmes posés, des phases de déroulement et des méthodes; ces recherches sont exigentes, réclamant un chercheur pourvu d'une formation sérieuse dans sa branche, doublée d'une instruction mathématique, d'une documentation spéciale, possédant l'instrument moderne de recherches.

THE SPECIFIC TRAIT OF THE EDUCATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH

(Abstract)

The author states that the educational science has certain specific traits; it studies education, which is studied by other sciences too, but the educational science examines it from the point of view of man's improvement, this point of view being specific for pedagogy.

The author asserts that the specific trait of the educational researches is their particular orientation of researches on education as a process of man's improvement. Therefore, only those studies, which examine education with regard to man's improvement, can be called educational and not the other ones, which limit themselves to the study of education as a social phenomenon, to the history of education as a historical phenomenon, etc.

The author also discloses other typical traits of the educational research, e.g.: the complexity of its problems and of its research methods, the specific training and the qualities necessary to the educational researcher, etc.

Finally the author states that: the educational researches have a precise orientation — man's improvement, they represent complex researches with regard to their problems, development stages and methods; they are exacting researches, needing a researcher having a thorough training in his speciality, together with a mathematical training, with solid documentation and modern research means.

Idealul educativ în problematica științei pedagogice

VALENTINA FILIPESCU
cercetător științific principal
la Institutul de științe pedagogice

În decursul întregii dezvoltări a educației și a teoriei acestei acțiuni sociale, idealul educativ sau pedagogic s-a afirmat drept categoria fundamentală, constituind pivotul teoretic și metodologic al diferitelor concepții și sisteme practice în domeniul educației.

Problema idealului * educativ este vastă și complexă. Unele dintre aspectele sale esențiale — determinarea obiectivă social-istorică a idealului, caracterul de clasă, conținutul său, relația scop-sarcini-mijloace — sînt frecvent și amplu reluate în literatura pedagogică. Altele, însă, nu se bucură de aceeași atenție, deseori fiind chiar ignorate cu desăvîrșire. Ne referim în mod special la raportul dintre idealul educativ și cel social, la corelația dintre ideal și scopurile derivate din el, la rolul pedagogiei în constituirea idealului educativ, aspecte pe care manualele, cursurile și chiar studiile teoretice de pedagogie de la noi și din alte țări le trec cu vederea sau le lasă neclarificate **, deși precizarea lor are repercusiuni directe asupra organizării, desfășurării și conducerii acțiunii educative, asupra eficienței acesteia ***.

De aceea, limpezirea pozițiilor teoretice neclare se impune cu deosebită stringență. După cît se pare, o asemenea clarificare ar fi oportun să înceapă chiar cu problema *funcțiilor pe care le are pedagogia* în ceea ce privește idealul educativ.

I. 1. Funcția aplicativă. Referitor la funcțiile pedagogiei în raport cu idealul educativ, în unele studii de specialitate și din domenii înrudite se apreciază că științei respective îi revine doar sarcina practică de a stabili și aplica tehnica realizării idealului, de a-l transforma în acțiune educativă.

---

* În limbajul pedagogic scris și oral din ultimele două-trei decenii nu se folosește termenul de „ideal", categoria respectivă fiind desemnată prin termenul de „scop". Faptul respectiv ne obligă să-l utilizăm și noi, deocamdată pe acesta din urmă, dar *numai cu înțelesul strict de ideal*. Considerăm, după cum vom arăta ulterior, că substituirea termenilor nu este lipsită de importanță, între ideal și scop existînd deosebiri calitative, de conținut și raporturi bine determinate.

** În studiul *Pedagogia și estetica* din vol. „Fundamenta paedagogiae" (sub tipar la E.D.P.), George Văideanu consemnează că „Programele de pedagogie generală recent elaborate, ca și studiile sau manualele recent apărute mențin destule neclarități și lacune la tema „idealului pedagogic".

*** În atari condiții era și de așteptat situația consemnată în *Cursul de pedagogie*, elaborat la Cluj în 1958, că : „La unii învățători și profesori noțiunea de scop este atît de vagă și de abstractă, încît nu există o concordanță între țelurile generale, îndepărtate și activitatea de zi cu zi (...), că în activitatea lor sînt rezolvări curente, care dăunează scopului general final".

Idealul fiind dat de societate, problema sub aspect teoretic nu este de competența pedagogiei și nici nu ar trebui s-o intereseze *.

Deseori atitudinea sceptică față de pedagogie, îndoielile asupra statutului ei ca știință pornesc tocmai de la pozițiile care-i contestă dreptul de a se ocupa și de teoria scopului educației **.

În cazul unor asemenea opinii, deși se pleacă, pe bună dreptate, de la teza materialist-dialectică, potrivit căreia scopurile sînt generate de condițiile vieții materiale, avînd o determinare obiectivă în nevoile și cerințele dezvoltării social-economice, politice, culturale, se ajunge totuși la o îngustare nejustificată a funcției pedagogiei ca știință, îngustare de natură să-i recunoască doar funcția normativ-aplicativă.

Operația de traducere în limbaj pedagogic a idealului social, elaborarea și aplicarea unei anumite tehnici în vederea realizării lui nu epuizează, după opinia noastră, sarcinile pedagogiei contemporane, care evoluează, din ce în ce mai mult, în direcția precizării profilului său ca *știință constatativ-explicativă* și *axiologică* îndeplinind concomitent cu funcția practică, și funcții cognitive specifice domeniului său propriu de cercetare, ireductibil la acela al altor științe.

Trebuie avut în vedere că, deși receptivitatea față de datele cucerite de alte științe și asimilarea gîndirii științifice contemporane reprezintă o condiție a dezvoltării pedagogiei, acestea nu pot constitui totuși unicul temei pentru elaborarea de norme, reguli, tehnici, aplicabile cu eficiență în acțiunea educativă. Desigur, nu este vorba de a minimaliza însemnătatea pe care o are colaborarea cu celelalte științe. Se pune însă problema de a nu subestima nici faptul că alte științe abordează fenomenele și categoriile pedagogice din unghiuri de vedere ce le sînt proprii, fără să surprindă întotdeauna tocmai specificul pedagogic și fără ca datele pe care le obțin să fie în totalitate relevante, semnificative pentru pedagogie.

Fundamentarea științifică temeinică a categoriilor respective, pornind dinlăuntrul pedagogiei însăși, ținînd, evident, seama de determinările exterioare, va asigura stăpînirea acțiunii educative și optimizarea ei. Întrucît idealul educativ este o categorie fundamentală a pedagogiei, este firesc ca ea să întreprindă investigarea de pe poziții proprii a acestei realități în determinările sale specifice.

În raport cu idealul educativ, pedagogia are o importantă *funcție explicativă*, puternic înrădăcinată în specificul acestuia sub aspectul structurii, conținutului, funcției sociale concrete și al modalităților de realizare, în comparație cu alte tipuri de idealuri. Totodată, pedagogia are și o *funcție axiologică*, evidențiată în planul contribuției la constituirea idealului educativ al unei societăți și la formarea idealului individual.

2. Funcția explicativă. Marxismul a elaborat într-un mod principial nou problema filozofică a idealului, pe care l-a inclus în conexiune firească cu existența social-istorică concretă, legîndu-l de transformarea vieții sociale. Dezvăluind caracterul obiectiv al idealurilor, Marx și Engels, iar mai

---

* Pe o asemenea poziție se situează, de exemplu, pedagogul german Eberhard Mannschatz, care reduce pedagogia la o știință pur aplicativă: „Scopul este stabilit de societate. Pedagogia trebuie să se ocupe doar de realizarea unei asemenea conduite a copiilor, care să fie corespunzătoare conceptului de scop. Ca atare — concluzionează autorul — pedagogia este o știință practică, avînd în acest sens o mare asemănare cu tehnologia" *(Sozialistische Erziehungstheorie und die Einheit von Bildung und Erziehung,* în „Pädagogik" nr. 9/1965, p. 831—839).

** În studiul *Problema țelurilor educației în epoca contemporană* din culegerea „Pedagogia în serviciul școlii", Varșovia, 1964 (traducere la I.S.P. nr. inv. 3068), reputatul filozof al educației Bogdan Suchodolski face constatarea că „la adresa pedagogiei se formulează destul de des păreri sceptice tocmai în legătură cu faptul că ea spune ceva despre țelurile educației".

tîrziu și Lenin au arătat că acestea sînt generate de viață, sînt determinate de tendințele, nevoile și cerințele dezvoltării sociale.

În această perspectivă, idealul educativ al unei societăți, postulatul dezvoltării unui anumit tip de om, nu izvorăște din considerente pedagogice, estetice, psihologice sau de altă natură, ci este generat de condițiile dezvoltării sociale, ca reflectare a unor trebuințe legice obiective, impuse de transformările ce au loc în forțele și relațiile de producție, în formele diviziunii sociale a muncii, de progresul științei, tehnicii, culturii etc.

Faptul că idealul educativ este determinat în ultimă instanță de practica vieții sociale, de societate și nicidecum de pedagogie, nu comportă discuții. A fi „determinat", însă, nu înseamnă a fi „dat" „stabilit", așa cum se afirmă deseori.

Societatea nu oferă de-a gata profilul personalității de care are nevoie pentru dezvoltarea sa într-o anumită etapă și în perspectivă. Portretul omului pe care trebuie să-l formeze educația nu rezultă de la sine, în trăsăturile sale definitorii, nici din constatările despre realitatea socială, despre direcțiile, tendințele și cerințele dezvoltării ei, pe care le dezvăluie diferitele științe sociale. Se poate afirma că idealul educativ este prefigurat în idealul social, care îl cuprinde în coordonatele sale cele mai largi. Modelul proiectiv al omului, așa cum îl cere societatea, abia trebuie *descifrat* din ansamblul complex al relațiilor sociale în dinamica lor, el trebuie *explicitat* și *concretizat*. Însești stabilirea și aplicarea acțiunilor concrete în vederea realizării idealului (ca sarcină unanim recunoscută a pedagogiei), presupune cu necesitate *sesizarea*, din totalitatea cerințelor societății față de om, a acelor trăsături și capacități esențiale, stabile, care-i pot asigura adaptarea și mai ales readaptarea la condițiile mereu schimbate ale vieții. Urmează apoi *codificarea* și *formularea* lor pedagogică, precum și *ordonarea* lor într-o anumită ierarhie de valori, după criterii bine determinate. Aceste sarcini nu le rezolvă nici o altă știință. Ele revin pedagogiei.

Evident că eficiența educației se hotărăște în procesul transpunerii idealului în acțiune pedagogică. Or, practica arată că aceasta se întemeiază pe: 1) cunoașterea trăsăturilor epocii și a cerințelor sociale în dinamica lor; 2) cunoașterea condițiilor obiective și subiective concrete, precum și a posibilităților de realizare determinate de acestea; 3) înțelegerea procesului formării și dezvoltării personalității, precum și a factorilor care contribuie la aceasta; 4) prevederea rezultatelor acțiunilor întreprinse.

Înseamnă deci că, pornind de la cunoașterea legilor evoluției sociale, a relațiilor sociale în ansamblul lor și a rosturilor fundamentale ale omului în perspectiva pe care i-o deschide evoluția socială — date pe care le preia de la diferite științe — pedagogia are sarcina de *a adînci* ea însăși această cunoaștere, de a analiza relațiile sociale la scara întregii societăți în raport cu idealul educativ și, mai ales, de *a trece* la: *a) cercetarea lor concretă în coordonate spațiale și temporale precise; b) descifrarea trăsăturilor personalității contemporane, așa cum se desprind ele din cerințele de ordin social, economic, politic, cultural etc. pe de o parte, și cele individuale, pe de altă parte; c) luarea în considerare a coordonatelor bio-sociale ale persoanei umane în diferite perioade de vîrstă; d) „analiza educației în sistemul elementelor sale, corespunzător existenței sociale și formelor conștiinței sociale"* [1]*; e) luarea în considerare a tuturor factorilor cu valență educativă ai societății; f) stabilirea obiectivelor care vizează trăsăturile personalității și mijloacele necesare în vederea dezvoltării lor; g) stabilirea modalităților concrete de interiorizare la cel educat a relațiilor sociale, a căilor de individualizare a*

[1] Josef Vaňa, *Priprava sedmiletého planu v oblasti pedagogických věd*, „Pedagogika", nr. 2/1963, p. 129.

ansamblului acestor relaţii şi, în acelaşi timp, de socializare a individului, prin sistemul de educaţie etc.

Realizînd aceste sarcini, pedagogia evoluează pe o linie mai exactă şi într-o direcţie mult mai fructuoasă decît dacă rămîne doar la stadiul aplicativ. Ea dobîndeşte astfel o *funcţie explicativă*, consolidîndu-şi statutul ca ştiinţă şi aduce o contribuţie mai substanţială la progresul social, prin dezvoltarea personalităţii omului, nu numai în stadiul final (stabilind şi aplicînd tehnica educativă), ci şi în stadiul iniţial, în faza proiectării idealului de personalitate.

3. Funcţia axiologică. Problema idealului pune pregnant în evidenţă şi *funcţia axiologică a pedagogiei*, relevată în planul constituirii conţinutului idealului educativ al societăţii. Aceasta se cristalizează din trăsăturile esenţiale ale celorlalte tipuri de idealuri, fiind imaginea generalizată a modelului proiectiv al personalităţii de care are nevoie societatea respectivă. În acest tip de ideal se răsfrînge sui-generis ansamblul ideilor, concepţiilor filozofică, etică, estetică, despre muncă şi, în modul cel mai direct, concepţia social-politică. Astfel se manifestă şi o altă latură a legăturii organice a educativului cu politicul, cu eticul, cu esteticul etc. Idealul educativ este un sistem de relaţii între societate şi individ, prin intermediul căruia se realizează dezvoltarea personalităţii acestuia potrivit cerinţelor societăţii, se înfăptuieşte apropierea de către cel supus acţiunii educative a idealurilor social, politic, moral, estetic etc., asimilarea valorilor, atît a celor generale, cît şi a celor aparţinînd unei epoci, societăţi, clase. Totodată, în idealul educativ se reflectă modul cum se raportează acţiunea educativă organizată faţă de idealul social cu care, în societatea împărţită pe clase, poate fi sau nu congruentă.

În privinţa valorilor ce intră în conţinutul idealului educativ, pedagogiei îi revine o mare răspundere. Ea nu se limitează la simpla preluare a valorilor culturale, ştiinţifice, morale, estetice etc., ci contribuie la selectarea lor — în perspectiva idealului social — după anumite criterii cu semnificaţie pedagogică şi mai largă decît aceasta.

Rolul activ, creator chiar, într-un anumit sens al ştiinţei pedagogice, în ceea ce priveşte constituirea idealului educativ, devine deosebit de pregnant în epoca noastră care, prin caracteristicile sale, face de neconceput soluţionarea problemei numai pe baza tradiţiei, pe temeiul datelor cunoscute din dezvoltarea socială anterioară. În epoca noastră idealul educativ trebuie astfel constituit, încît să reziste la încercările viitorului.

Abordarea problemei idealului educativ prin prisma viitorului — explorat prin metode exacte — pentru care pregătim tînăra generaţie, devine un principiu metodologic în societatea noastră. Aceasta, evident, nu contrazice faptul că idealul reprezintă o expresie generalizată a experienţei social-istorice a omenirii, o sinteză a tot ceea ce a acumulat ea mai bun în domeniul formării omului. Deşi în fiecare societate apar idealuri noi, căci „...nici un ideal educativ nu poate avea o valabilitate şi aplicabilitate universală şi absolută“ [2], anumite valori se transmit, după cum apar altele noi şi dispar dintre cele vechi, ceea ce face ca idealul să fie un sistem de relaţii dinamic, permanent deschis.

Referindu-se la rolul pedagogiei în prospectarea viitorului, Bogdan Suchodolski apreciază că, într-adevăr, încercările de a prevedea dezvoltarea socială şi a realiza planificarea de perspectivă sînt sarcini ale sociologilor, economiştilor, planificatorilor etc. Dar — precizează autorul — nu trebuie pierdut din vedere faptul că „tocmai pedagogii trebuie să transpună în munca educativă ceea ce planificatorii, sociologii, economiştii prezintă în faţa întregului popor ca perspective ale vieţii lui sociale, economice, culturale. Nu este sarcina economiştilor să spună cum trebuie să fie astăzi educat omul, pentru

[2] Dimitrie Todoran, *Dimensiunile educaţiei şi sfera de cercetare a pedagogiei*, în „Revista de pedagogie“ nr. 10/1967, p. 11.

ca acele perspective să se realizeze, este însă sarcina pedagogilor să transpună în conţinutul şi în organizarea muncii şcolare cerinţele pe care le impune dezvoltarea istorică" [3]. Cînd vorbim despre scopurile educaţiei în zilele noastre, trebuie să avem în vedere că „sursele social-istorice" ale acestora rezidă în „perspectivele viitorului pentru care trebuie să pregătim oamenii" [4].

Funcţia axiologică a pedagogiei se exercită într-o formă mai puţin mediată, directă în planul constituirii idealului individual. Idealul de viaţă al omului reprezintă rezultatul interacţionării complexe a factorilor obiectivi şi subiectivi. Desigur, factorii obiectivi limitează gama a ceea ce poate intra ca element constitutiv în idealul individual, dar factorii subiectivi pot fi foarte puternici, nu numai în copilărie şi adolescenţă, cînd are loc procesul de formare a idealului, ci chiar la vîrsta adultă, întrucît omul îşi „proiectează" perfecţionarea sa continuă, pornind de la trebuinţele, interesele, convingerile pe care le are el. „În finalitatea sa, idealul de viaţă exprimă tendinţa obiectivă a omului de a-şi preciza funcţia, ca individ, într-un context social determinat..." [5]

Pentru a forma la fiecare membru al societăţii un ideal de viaţă subordonat intereselor generale, idealului social, este necesară o intervenţie dinafară, prin procesul complex al educaţiei. În acest proces este evident că rolul pedagogiei nu constă numai în aplicarea tehnicilor de formare a acestuia la tînăra generaţie şi transformarea elementelor lui în mobiluri ale activităţii, în trăsături de caracter şi în mod de comportament. Funcţia practică se împleteşte în modul cel mai strîns cu cea axiologică. Ele se desfăşoară simultan şi se îmbină organic.

II. Raportul dintre idealul educativ şi idealul social. Analiza funcţiilor pedagogiei, în ceea ce priveşte categoria sa fundamentală, pune în evidenţă raportul dialectic dintre categoria de „ideal educativ" sau pedagogic şi categoria de „ideal social".

Idealul educativ nu reprezintă unul şi acelaşi ideal social tradus doar într-un limbaj diferit — cel pedagogic — aşa cum se afirmă sau se lasă să se înţeleagă uneori. El se configurează ca o latură a idealului social la fel cum este şi idealul moral, cel etic, cel politic etc., fără să se identifice însă cu idealul social şi nici între ele.

Idealul social cuprinde, evident, ca element constitutiv şi dezvoltarea omului cerut de societatea respectivă. Mai mult, modelul de personalitate promovat de societate reprezintă nucleul central, în jurul căruia se cristalizează întregul conţinut atît al idealului social, cît şi al celorlalte tipuri de idealuri, formînd esenţa lor.

Dar *unitatea* de esenţă a idealului social şi a celui educativ (proprie de fapt tuturor tipurilor de idealuri), *determinarea lor socială comună*, precum şi *concepţia unitară* ce stă la baza lor, nu pot constitui raţiunea suficientă pentru identificarea acestor idealuri. Ca orice alt tip de ideal, idealul educativ se constituie în interacţiune cu idealul social şi dobîndeşte conţinut din aceeaşi realitate obiectivă, dar rămîne el însuşi, avînd o identitate distinctă. „Între scopul social-etic-politic-economic şi cel pedagogic există o unitate de esenţă sociologică suprastructurală, iar modul de realizare a acestor scopuri implică diferenţe specifice" [6]. Dar nu numai atît. Alături de diferenţele în ce priveşte modul de realizare, trebuie să adăugăm — şi pentru aceasta există

---

[3] Bogdan Suchodolski, *Problema ţelurilor educaţiei în epoca contemporană*, în vol. „Pedagogia în serviciul şcolii", Varşovia, 1964, p. 7—8, (Trad. la biblioteca I.S.P., nr. inv. 3068).

[4] *Ibidem*, p. 8.

[5] P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu, *Constituirea idealului de viaţă la adolescenţi*, în „Revista de pedagogie" nr. 4/1965, p. 44.

[6] * * * *O dezbatere asupra obiectului pedagogiei, în* „Revista de pedagogie" nr. 11/1966, p. 108—109.

suficiente temeiuri — specificul în ce privește modul de constituire, conținutul, structura, funcția socială concretă.

Idealul educativ nu derivă pur și simplu din cel social. Dialectica dintre aceste două tipuri de idealuri dezvăluie mecanismul complex de interacțiune, prin care se constituie ele, coexistența lor. Despre prioritatea, existența anterioară a idealului social față de cel educativ, se poate vorbi cel mult în planul logic (în sensul că el, avînd o sferă mai largă, trebuie să conțină în germene și idealul educativ), nicidecum în planul istoric.

Urmărind evoluția pedagogiei pe linia modalităților de formulare a idealului educativ, prof. Șt. Bîrsănescu conchide că, pentru diferitele epoci ale istoriei, „se confirmă ideea că scopul suprem al educației e *înrudit* (s.n.) cu scopul general al societății" [7]. Așadar, „înrudit", nu unul și același. Înrudirea idealului educativ cu cel social este firească, provenind din faptul că ambele răspund unei anumite comenzi sociale, că, deci, nu au o determinare eterogenă. Dar se cere o precizare : parțiala coincidere, elementele comune ale acestor idealuri nu maschează partea divergentă, contradicțiile care există între ele în societățile cu clase antagoniste. Astfel, idealul educativ este convergent, fie cu idealul social al claselor dominante, de la putere, fie cu cel al clasei revoluționare. El poate fi congruent cu idealul social al întregii societăți numai dacă acesta este unitar. O asemenea congruență s-a realizat pentru prima dată în istorie în cadrul societății socialiste.

Idealul educativ nu este unul și același ideal social transferat ca atare în pedagogie și datorită faptului că fiecare dintre ele are în vedere omul în ipostaze diferite. În cazul idealului educativ se are în vedere *formarea personalității*, dezvoltarea omului pentru a putea realiza idealul social, în timp ce idealul social integrează *personalitatea deja formată*, concepută nu numai ca reflex pasiv al relațiilor sociale, ci și ca unicul creator al acestor relații și al ei însăși.

Relația dialectică dintre idealul educativ și idealul social pune în evidență rolul activ al pedagogiei, nu numai în ceea ce privește constituirea propriului său ideal (care nu poate avea o existență extrapedagogică), ci și contribuția ei la configurarea idealului social.

III. Raportul dintre ideal și scop. Examinarea succintă a funcțiilor pe care le are pedagogia în raport cu idealul educativ este relevantă și în ceea ce privește sesizarea deosebirilor calitative existente între categoria de „ideal" și cea de „scop". Renunțarea într-o anumită perioadă la termenul de „ideal", în manualele și cursurile de specialitate din țara noastră și din alte țări, substituirea lui prin termenul de „scop" este, după părerea noastră, nu numai formală ci de natură să prejudicieze în mod efectiv acțiunea educativă. Evident, nu se pune problema revenirii în vreun fel la confuzia săvîrșită în perioada anterioară celei la care ne referim, cînd se vorbea numai de „ideal", noțiunea de „scop" fiind folosită numai într-un înțeles identic cu cel de ideal, respectiv „scop suprem", „scop ultim" etc. Limpezirea și restabilirea raporturilor dintre cele două realități pedagogice ni se pare a fi de importanță majoră, date fiind implicațiile ce decurg pentru teoria și practica educativă.

Definiția dată noțiunii de ideal relevă (pe lîngă sensul său negativ, într-un anumit punct de vedere) și un sens pozitiv tradus în : gradul cel mai înalt și mai greu de atins al perfecțiunii într-o anumită direcție, într-un domeniu oarecare, tipul perfect, modelul către care tinde întreaga noastră activitate, țelul suprem la care trebuie să se ajungă printr-o activitate [8]. Conceput

[7] Dr. Șt. Bîrsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936, p. 344.

[8] *Dicționarul limbii române*, vol. II, E.A.R.P.R., 1956 ; *Larousse P., Grande dictionnaire universel ; Larousse du XX-e siècle*, 1931 ; *Bolșaia sovetskaia ențiklopediia*, red. B. A. Wedenski, ed. a doua, 1956 etc.

în acest sens, idealul în pedagogie se configurează drept imaginea despre dezvoltarea, la cel mai înalt nivel de realizare, a personalității cerute de o anumită societate sau clasă, într-o epocă determinată, drept model ce întruchipează încununarea cerințelor maximale față de personalitate și față de factorii educativi care concură la dezvoltarea și perfecționarea ei.

În conformitate cu această imagine în înfăptuirea sa optimală, și, totodată, urmărindu-se apropierea de ea, se fixează diferite scopuri. Față de ideal ca model proiectiv, ce mobilizează în sensul realizării sale, scopurile au un pronunțat caracter de acțiune efectivă, sînt elemente operaționale. Noțiunea de scop presupune existența „ideii despre ceea ce se caută a se ajunge" [9], cu alte cuvinte, presupune existența unui ideal. Dialectica subtilă dintre ideal educativ și educație dezvăluie dubla ipostază a acestuia. El reprezintă în același timp și partea constitutivă, internă a educației și ceva exterior ei, ce urmează a fi realizat prin acțiunea educativă, în care intră și scopurile.

Față de caracterul idealului, obiectiv prin determinarea sa social-istorică și de clasă, prin proprietatea de a reflecta anticipat ceea ce trebuie să fie în virtutea nevoilor și cerințelor legice ale dezvoltării sociale, scopurile au o anumită coloratură subiectivă și relativă *, deși sînt derivate din el, deoarece acestea se stabilesc, se fixează întocmai ca o tactică, în funcție de diferiți parametri și condiții obiective și subiective, într-o anumită ierarhie valorică și respectîndu-se o anumită succesiune.

Privite din acest unghi, scopurile apar ca expresie mai mult subiectivă și parțială a caracterului obiectiv și integral al idealului. Multitudinea de scopuri cu care se operează curent în teoria și practica pedagogică nu se substituie idealului, care are cel mai mare grad de generalitate față de acestea. Prin unele scopuri, cum sînt cele privind educația intelectuală, morală, estetică, fizică etc. se concretizează *laturi* ale idealului în timp ce scopul unui exercițiu sau acțiuni, al predării unei discipline școlare al unui grad de învățămînt și chiar al sistemului de învățămînt sînt *trepte*, pași spre ideal. În perspectiva „educației permanente", noțiunea de ideal apare și mai evident deosebită de cea de scop, întrucît desăvîrșirea și perfecționarea personalității nu se încheie în cadrul sistemului de învățămînt. În raport cu perspectiva îndepărtată și mereu deschisă a idealului, scopurile sînt perspectivele mai mult sau mai puțin apropiate, concrete.

Consecințele practice ale neglijării deosebirii dintre ideal și scop apar evidente. În opera lui Makarenko găsim referiri directe la ineficiența stabilirii unor scopuri generale : Marii ambițioși credeau că pot rezolva ușor idealuri ca „personalitate armonioasă", „omul comunist" „luptător plin de inițiativă" ; „...Le era limpede că față de acest mod abstract de a pune problema idealului nimeni nu le va putea controla activitatea pedagogică" [10]. Într-adevăr omul ca subiect al istoriei, transformînd viața socială, se transformă și pe el însuși într-o realitate socială previzibilă, deoarece caracterul practicii sociale la care participă determină și direcția de dezvoltare a personalității sale. Deși în socialism datorită esenței orînduirii, există condițiile unei dezvoltări integrale, armonioase a personalității, totuși, ea nu se poate realiza dintr-o dată, ci treptat, pe etape. Pedagogia va ajuta progresul social în măsura în care va răspunde adecvat la întrebarea *ce* se poate realiza dintr-o personalitate integrală într-o anumită perioadă a dezvoltării sale și *cum* anume ? ; *cum* tre-

[9] D. Diaconovich, *Enciclopedia română*, vol. II, Sibiu, 1900.

* În genere, prin scopuri se înțelege ceea ce cineva își propune să realizeze într-un interval de timp și în condiții precis determinate, concretizarea năzuințelor, intențiilor cuiva, evident, fără ca prin aceasta să fie negat caracterul necesar, obiectiv al acțiunilor omului.

[10] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, ed. a treia, Editura de stat didactică și pedagogică, 1960, p. 20.

buie să fie omul de care are nevoie societatea şi ce se poate înfăptui în diferite etape concrete ale dezvoltării societăţii.

Concretizarea idealului educativ pe perioade de vîrstă ale dezvoltării individului şi pe etape ale evoluţiei sociale va conferi pedagogiei mai multă eficienţă.

*

Precizarea sarcinilor ce-i revin pedagogiei, înţelegerea funcţiilor pe care este chemată să le îndeplinească în societatea contemporană, sînt de prim ordin pentru dezvoltarea ei ca ştiinţă şi pentru sporirea contribuţiei sale la progresul social. Particularităţile dezvoltării personalităţii în condiţiile revoluţiei ştiinţifice-tehnice, cu toate implicaţiile sale intensifică mai mult ca oricînd acea tendinţă firească, la care se referă Marx, tendinţă „în sensul unei reale luări în stăpînire a esenţei omeneşti de către om şi pentru om" [11]. Acest fapt explică, într-un anumit sens, caracterul prospectiv prin excelenţă al pedagogiei în genere ; în prezent, însă, acesta dobîndeşte un aspect fundamental nou, prin realizarea prospecţiunii cu ajutorul unei metodologii bazate pe aplicarea largă a metodelor exacte.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В ПРОБЛЕМАТИКЕ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

Анализируя роль педагогики в формировании воспитательного идеала, автор утверждает, что она не сводится к установлению и применению техники осуществления идеала.

Современная педагогика развивается в направлении уточнения своего устава — как самостоятельная объяснительная и аксиологическая наука — реализуя, одновременно со своей практической функцией, и познавательные функции, специфичные своей области исследования.

Познавательно — объяснительная функция сильно влияет на специфику идеала, в смысле его структуры, содержания, конкретой функции и способов реализации.

Аксиологическая функция является очевидной в становлении воспитательного идеала общества и в формировании индивидуального идеала. В этой перспективе анализируется диалектическое соотношение категорий «воспитательного идеала» и «общественного идеала», «идеала» и «цели» в педагогике.

L'IDÉAL ÉDUCATIF ET LES PROBLÈMES DE LA SCIENCE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

L'auteur analyse le rôle de la pédagogie dans la constitution de l'idéal éducatif et soutient que ce rôle ne se réduit pas à établir et à appliquer la technique de réalisation de l'idéal, comme on le croit souvent.

La pédagogie contemporaine évolue dans la direction que précise son statut en tant que science explicative et axiologique remplissant à la fois les fonctions pratiques et les fonctions cognitives caractéristiques à son propre domaine de recherche.

La fonction cognitive et explicative est puissamment impliquée dans le caractère spécifique de l'idéal sous l'aspect de la structure, du contenu, de la fonction concrète et des modes de réalisation.

La fonction axiologique devient évidente dans la formation de l'idéal éducatif de la société et dans la constitution de l'idéal de l'individu. Sous cet angle on analyse le rapport dialectique entre les catégories „idéal éducatif" et „idéal social" d'entre „idéal" et „but" en pédagogie.

[11] Karl Marx şi Fr. Engels, *Despre literatură şi artă*, Bucureşti, 1953, p. 109.

THE EDUCATIONAL IDEAL AND THE PROBLEMS OF THE EDUCATIONAL SCIENCE

(Abstract)

Analyzing the part played by pedagogy in the building of the educational ideal the author maintains that this is not reduced to the establishment and application of the technique by which the ideal is achieved, as some people think.

Contemporary pedagogy develops toward the specification of its status as an explanatory and axiological science, having, concomittantly with its practical function, cognitive functions, specific for its own research field.

The cognitive — explonatory function is strongly implied in the specific character of the ideal, in terms of the structure content, actual function and of the achievement modalities.

The axiological function becomes manifest in the development of the educational ideal of the society as well as in the formation of the individual ideal. Keeping these in view, the author analyses the dialectical relation between the categories of „educational ideal" and „social ideal", and between „ideal" and „aim" in pedagogy.

Considerații cu privire la unele contradicții ale dezvoltării teoriei pedagogice contemporane

Conf. univ. O. ȘAFRAN
Conf. univ. B. GRIGORIU

Probabil că nu există domeniu de activitate al cărui istoric să nu consemneze faptul că în secolul al XX-lea s-au făcut salturile cele mai spectaculoase.

Există un consens aproape unanim la cei care subscriu la constatarea de mai sus, că tocmai aceasta va fi semnul de recunoaștere cel mai sugestiv al secolului nostru în raport cu celelalte.

Este firesc să ne punem întrebarea, dacă această constatare acoperă și activitatea din domeniul educației. Primul impuls te conduce spre un răspuns afirmativ. Într-adevăr, cum ar putea fi altfel? Tot ceea ce s-a realizat pe planul culturii materiale și al celei spirituale este creația omului. Fiecare creator este, la urma urmei, beneficiarul experienței acumulate pînă la el, transmise lui prin educație.

Această experiență este, în fond, una din sursele cele mai importante ale oricărei creații, dar o experiență actualizată, valorificată prin educație în sensul cel mai larg al acestui cuvînt (informație, autoeducație etc.). S-ar putea, deci, afirma că saltul propriu activității educative își are expresia cea mai pregnantă tocmai în realizările impresionante ale oamenilor în toate celelalte domenii de activitate.

Se vorbește, totuși, și în zilele noastre, despre rămînerea în urmă a școlii, adică a instituției în care pregătirea omului are forma cea mai organizată și sistematică, față de cerințele pe care viața, mersul ascendent al societății le pun în fața ei.

Mai mult decît atît. Cu cît realizările pe diverse planuri devin mai numeroase și mai complexe, cu atît se pare că distanța dintre cerințele vieții și oferta școlii crește în defavoarea acesteia din urmă. Este suficient să ne gîndim la una din preocupările centrale ale pedagogiei contemporane pentru ilustrarea acestei realități: creșterea tumultuoasă a cantității de informații și lipsa de elasticitate a școlii în eforturile ei în îndeplinirea rolului firesc de a transmite această informație către cei chemați — prin firea lucrurilor — s-o folosească în mod creator și pînă la urmă s-o înmulțească.

Ce se întîmplă deci de fapt? Credem că merită să fie mai profund analizată însăși constatarea că școala rămîne în urma vieții. Care este sensul precis al acestei afirmații, ce, fără îndoială, nu poate fi respinsă de plano.

După părerea noastră, atunci cînd se folosește îmbinarea de cuvinte care s-au constituit într-o formulă: „Școala rămîne în urma vieții", cuvîntul „școala" are un sens simbolic atotcuprinzător. El este menit parcă să acopere

tot ce este implicat în pregătirea elevilor, așa cum este ea făcută în acel cadru instituționalizat care este școala. Adică nu numai practica instructiv-educativă propriu-zisă, ci și teoria pedagogică prezentă într-un fel sau altul în acțiunile pedagogice.

Credem că nu este lipsită de interes operarea unei distincții : cine este, în primul rînd, răspunzător de această rămînere în urmă, practica sau teoria ? Dacă, în principiu, ar părea nefiresc să desparți azi una de cealaltă — dată fiind legătura indestructibilă care există între ele — nu poate fi, însă, nesocotit un fapt evident, și anume, că și în zilele noastre, ca de multe ori în trecut, practica eficientă merge în întîmpinarea unor aspecte ale legității care guvernează influența educativă, fără ca acestea să fie încă riguros elucidate de către teorie.

Este evident că cel puțin în linii mari, dar esențiale, școala răspunde cerinței de a pune bazele pregătirii omului în vederea antrenării lui eficiente în viața socială. Fără îndoială că teoria pedagogică nu este de loc absentă în îndeplinirea acestei funcții a școlii. De altfel, tocmai fiindcă nu excludem importantul coeficient de contribuție adus de teorie, folosim și noi cuvîntul „școala" în sensul de care vorbeam înainte, adică cel care implică și practica și teoria.

Ceea ce vrem însă să scoatem în evidență este faptul că teoria pedagogică contemporană nu a înglobat încă într-un sistem unitar toate concluziile unor cercetări particulare, în așa fel încît să conducă spre un salt calitativ al practicii în ansamblu, așa cum se întîmplă în alte nenumărate domenii de activitate.

Contribuția pe care o aduce munca propriu-zisă a școlii la progresul social este încă în bună măsură orientată teoretic în aspectele ei fundamentale de pedagogia clasică, adică de acel sistem de noțiuni de multă vreme constituit și care nu a fost zdruncinat în esența lui și nici în aplicarea lui de preocupările teoretice mai recente. Bazele teoretice ale didacticii, de exemplu, așa cum se concretizează ele în acțiunile încă obișnuite de instruirea elevilor, nu sînt substanțial afectate de cercetările multe și entuziaste mai noi. Cu alte cuvinte, nici instruirea programată și nici teoria mijloacelor audio-vizuale moderne nu au dus încă la generalizarea unor practici, cum sînt cele guvernate de clasicile principii didactice sau de teoria clasică a metodelor didactice și a lecției. Ba mai mult : este evident că multe din cuceririle teoretice cele mai noi sînt convertite — în ultimă instanță — în categoriile pedagogiei tradiționale.

Este, însă, la fel de evident că nu ne putem mulțumi cu cît ne oferă pedagogia tradițională. Cu pregătirea pe care oamenii o capătă într-un cadru pedagogic preponderent tradițional, ei au împins cultura materială și spirituală a societății pe asemenea culmi, de la înălțimea cărora ei cer școlii mai mult decît dă ea în mod obiectiv. De pe pozițiile la care a ajuns azi progresul social, oamenii își făuresc idealuri și-și propun obiective, pentru a căror înfăptuire pedagogia clasică are respirația prea scurtă. De aici, diversitatea de preocupări teoretice, acea mulțime de piste pe care se angajează cercetarea pedagogică pentru găsirea unui mod ideal de a educa.

Efervescența căutărilor în domeniul pedagogiei oferă azi un spectacol grandios, atît prin natura și amploarea lor, cît și prin eterogenitate. Aceasta din urmă constituie, neîndoielnic, și ea o expresie deosebit de convingătoare a străduinței de a alinia pedagogia în rîndul științelor care — prin realizările lor — dau secolului nostru caracteristica despre care vorbeam la început.

Dar eterogenitatea constituie numai una din condițiile progresului. A doua condiție încă nu și-a cucerit pe deplin drept de cetate. Este vorba despre faptul — deja amintit — că rezultatele multe și variate dobîndite de cercetările actuale au încă o viață relativ izolată, în sensul că nu s-au înglobat

organic în teoria generală a acţiunii instructiv-educative, adică a ştiinţei pedagogice.

Este, în acelaşi timp, de observat că diversitatea cercetărilor constituie, totuşi, o latură pozitivă a actualului proces de dezvoltare a teoriei pedagogice şi din perspectiva celei de-a doua condiţii (sudura dintre adevărurile cucerite de căutările contemporane). În această diversitate se reliefează pregnant tendinţa nu numai de a se ajunge la un sistem al adevărurilor recent cucerite, ci şi aceea de a se face o joncţiune dintre punctele de vedere noi şi îndrăzneţe cu adevărurile pedagogiei tradiţionale.

În existenţa acestor două drumuri spre „sistem" se poate sesiza procesul de constituire a unei teorii pedagogice care — în ansamblul ei — să înnoiască practica şi s-o facă mai eficientă. Acest proces este foarte complex şi legat de mari dificultăţi şi contradicţii. Asupra unora dintre acestea din urmă ne propunem să ne oprim în cele ce urmează.

*

* *

În evoluţia gîndirii pedagogice, fenomenul educativ a fost de cele mai multe ori în atenţia unui pedagog sau a altuia, a unei doctrine sau a alteia, nu în toată complexitatea lui, ci cu deosebire într-unul din aspectele sale, care, indiferent de motive, se impunea cu mai multă tărie.

Este vorba, de pildă, de ponderea deosebită pe care a acordat-o Locke educaţiei caracterului, Rousseau educaţiei simţurilor şi Herbart educaţiei intelectuale.

Astăzi, teoria pedagogică ambiţionează, cum este şi firesc, să îmbrăţişeze fenomenul educativ în toată complexitatea lui, cu toate implicaţiile sale, cu toate condiţionările pe care le primeşte şi pe care le determină. Să dăm şi aici numai două exemple. Tendinţei proprii trecutului mai îndepărtat, de a privi pe elev mai ales în ipostaza de obiect al educaţiei şi a aceleia mai apropiate de noi de a absolutiza pe aceea de subiect al educaţiei, i se opune azi preocuparea de a găsi modalitatea îmbinării cît mai armonioase a acestor ipostaze. Abordarea problemelor privitoare la rolul conducător al educatorului numai este azi de conceput altfel, decît prin prisma activizării maximale a acelui educat (instruirea programată, curentul educaţiei noi etc.).

De asemenea, cum altfel decît tot ca o expresie elocventă a efortului de a dezvălui — cum spuneam — toate implicaţiile şi toate condiţionările, poate să fie interpretat faptul că se construieşte cu tot mai mare asiduitate edificiul ştiinţelor care au hotar cu pedagogia ?

Această trăsătură a pedagogiei contemporane îşi are geneza în recunoaşterea unanimă a faptului că se pun în faţa educaţiei sarcini noi, corespunzătoare stadiului actual al dezvoltării societăţii moderne sub toate aspectele ei. Există cîteva coordonate ale vieţii contemporane, cum sînt, de pildă, revoluţia tehnico-ştiinţifică, creşterea tumultuoasă a informaţiei, organizarea ştiinţifică a producţiei şi altele, care situează pe prim plan al preocupărilor pregătirea adecvată a oamenilor. Niciînd educaţia n-a fost atît de mult în atenţia opiniei publice, luată în ansamblu, niciînd nu s-au îndreptat cu mai multă speranţă şi într-o formă mai imperativă privirile spre ea în aşteptarea rezolvării unor probleme fundamentale ale vieţii sociale ca acum.

Cerinţele puse în faţa educaţiei sînt, în primul rînd, adresate ştiinţei al cărei obiect este ea. Pedagogia nu se mai poate mărgini — aşa cum a făcut-o multă vreme — de a reflecta o realitate educativă, ea trebuie acum s-o şi creeze.

În preocuparea de a îmbrăţişa fenomenul educativ în toată complexitatea lui trebuie — credem noi — să distingem principala linie de dezvoltare a pedagogiei contemporane.

Pornind de aci, se impun atenției cîteva dintre contradicțiile care sînt proprii actualului stadiu al procesului de creștere a pedagogiei.

În mod firesc, evocînd complexitatea cercetărilor, determinată de aceea a obiectului lor, gîndul te duce la varietatea disciplinelor care se află la granița dintre pedagogie și alte științe. Studierea fenomenului educativ s-a angajat pe drumul obișnuit azi și în alte domenii — al diferențierii și implicit al adîncirii cunoașterii. Asemenea discipline, cum sînt : sociologia educației, pedagogia cibernetică, pedagogia economică și mai ales pedagogia prospectivă (disciplină în care sînt reprezentate mai multe științe) atestă, prin însăși natura lor și prin rezultatele deja dobîndite, utilitatea lor în ce privește punerea în evidență a aspectului pluridimensional al educației. Este un semn al timpului nostru faptul că s-a trecut de la poziția propriei pedagogii tradiționale, care trebuia să se limiteze la enunțarea complexității educației la aceea a dezvăluirii ei. Trebuia să se ajungă la actualul stadiu al dezvoltării tuturor științelor și la perfecționarea mijloacelor de investigație, ca lucrul să fie posibil.

Concomitent, însă, cu procesul de diferențiere la care ne-am referit mai sus, se produce în toate științele și unul de integrare. În pedagogie, de asemenea, valorificarea eforturilor disciplinelor de graniță cu pedagogia este în funcție de posibilitatea integrării lor de pe o poziție larg cuprinzătoare, în vederea evidențierii raporturilor interne și externe, care conferă educației complexitatea ce-i este caracteristică.

În afara unei asemenea operații de integrare, disciplinele care sînt în serviciul diferențierii riscă să rămînă izolate, închise în ele însele și ca atare lipsite de eficiență, fiindcă acțiunea educativă este — prin însuși caracterul ei finalist — una de sinteză.

Se impune, deci, firesc întrebarea, dacă procesul de integrare ține în pedagogie pasul aceluia de diferențiere. Este evident că există un decalaj în favoarea celui din urmă. Cauza rezidă, desigur, în primul rînd, în dificultățile inerente unei asemenea întreprinderi de largă sinteză. Credem, însă, că nu trebuie să scape atenției încă una. Este vorba despre faptul că pedagogia — teorie generală despre educație — aceea care se dezvoltă tocmai prin integrarea în matca ei a datelor obținute prin studierea diferențiată a educației, s-a dezvoltat mai ales pe un singur plan : ca știință a educației făcute în cadrul școlii.

Or, este evident că o asemenea pedagogie nu poate să constituie singură nucleul în jurul căruia să se opereze integrarea. Principiile ei nu sînt suficient de cuprinzătoare în raport cu dimensiunile sub care ne apare azi educația. De aici tendința devenită manifestă a orientării unor cercetători spre o viziune mai largă a pedagogiei-matcă, urmărindu-se depășirea cadrului integrator pe care poate să-l ofere pedagogia tradițională. O asemenea viziune este, de pildă, proprie antropologiei pedagogice.

O altă problemă care se impune cu pregnanță pedagogiei contemporane în legătură cu complexitatea acțiunii educative este aceea a corespondenței care există — pe planul formării oamenilor — între comandamentul social și ceea ce am putea numi subiectivitatea omului.

Societatea cu influențele și cerințele ei față de om și omul cu posibilitățile sale caracteristice de a răspunde acestor influențe și cerințe sînt două laturi de prim ordin, care țin de însăși esența educației. Mai ales de esența acelei educații puse în slujba unui veac umanist — așa cum îl concepem noi — în slujba dezvoltării și a societății și a omului.

Problema aceasta nu este desigur nouă. De la primele ei afirmări și pînă în zilele noastre gîndirea pedagogică a oscilat între doi termeni, oscilație care a luat de multe ori caracterul unei opoziții tranșante. Este vorba de opoziția dintre obiectivitatea scopului de atins și structura subiectivă a individului.

Conflictul dintre cei doi termeni a atins unul din gradele cele mai mari de tensiune în opera lui Rousseau, exprimat în cunoscuta și tulburătoarea lui formulare : „Omul s-a născut bun, însă societatea l-a corupt".

Disputa aceasta, care a însoţit multă vreme efortul gîndirii pedagogice, a exprimat contradicţia insolubilă, în maniera aceasta metafizică de a gîndi, între general şi particular, între obiectiv şi subiectiv şi a avut ca urmare apariţia a două tendinţe în istoria gîndirii pedagogice : tendinţa modelului şi cea naturalistă.

Pedagogia modelului de inspiraţie platoniciană porneşte de la ideea negării condiţiei naturale a omului, a tot ceea ce ţine de latura sa existenţială şi susţine teza formării lui după modelul armoniei ideilor transcendentale.

Pe linia acestui raţionament, în acest cadru al pedagogiei modelului poate să intre şi pedagogia de inspiraţie durkheimeană. Desigur, nu se poate respinge teza lui Durkheim, după care acţiunea de modelare pe care o exercită societatea asupra indivizilor este decisivă. Dar şi la Durkheim influenţa de mai sus se impune tot de maniera unui determinism rigid şi univoc. Ea înseamnă negarea subiectivităţii, aplicarea unei grefe naturii individului, pentru a asigura o comportare standardizată în limitele fixe ale unor algoritmi. Pedagogiei modelului i se opune pedagogia naturalistă a lui Rousseau şi a celor care, într-un fel sau altul, au fost influenţaţi de el.

Pentru această pedagogie singura sursă de formare a individului este însăşi existenţa lui unică. Copilul evită orice solicitare care îi impune un model străin lui însuşi, pentru că el nu poate să se dezvolte de altă manieră şi orice proiect dinafară, orice finalitate omoară libertatea şi spontaneitatea lui.

Într-o variantă contemporană găsim o optică similară în pedagogia personalistă şi existenţialistă. În acest sens, este semnificativă afirmaţia doctrinarului pedagogiei personaliste Em. Meunier, pe care o găsim în lucrarea sa „Le Personnalisme", „Copilul este subiect. El nu este nici res societatis, nici res familiae, nici res ecleziae".[1]

Datele problemei sînt pregnant reliefate de realităţile contemporane ale practicii educative. Este semnificativ că se trece în toate ţările dezvoltate la măsuri de extindere a sferei influenţei educative prin creşterea gradului de instituţionalizare a acesteia. Este vorba nu numai despre acţiunile de generalizare a unei durate de şcolarizare obligatorii mai mari, ci şi despre înmulţirea numărului şi varietăţii tipurilor instituţiilor educative pentru adulţi. Televiziunea, de pildă, poate fi, în multe ţări, considerată ca o asemenea instituţie. Este de asemenea, din ce în ce mai manifestă tendinţa ca anumite influenţe educative, faţă de care exista pînă nu demult în ţările capitaliste o atitudine de relativă indiferenţă sau de acceptare, în ce priveşte caracterul lor spontan, să fie dirijate într-o oarecare măsură de instituţiile mai sus-amintite, tocmai pentru a li se asigura un caracter mai organizat şi mai sistematic. Instituţionalizarea crescîndă este, fără îndoială, o manifestare a felului în care societatea contemporană înţelege că trebuie să-şi manifeste prezenţa în direcţionarea pregătirii oamenilor de care are nevoie. Şi cum şi-o manifestă ea în acest caz ? Este evident că în accentuarea instituţionalizării poate fi descifrată şi prezenţa certă a consideraţiilor utilitare. Dar, cu oamenii înşişi, cu nevoile şi aspiraţiile lor cum rămîne ? În acest domeniu se fac lucrări de nuanţare a educaţiei, de exemplu, prin organizarea în aşa fel a învăţămîntului, încît elevii să poată opta pentru studii care au o poziţie precumpănitoare în ansamblul acelora pe care le fac.

Pe plan teoretic, contradicţia fundamentală de care am vorbit mai sus a fost rezolvată. Marxismul a demonstrat că afirmarea persoanei în societate este cea mai generală lege sociologică de formare şi dezvoltare a ei. De aceea, pedagogia trebuie să pornească de la cunoaşterea autentică a realităţilor sociale, a tendinţelor ei şi să studieze esenţa, acţiunea, condiţionarea şi evoluţia educaţiei, privită ca una din funcţiile esenţiale ale vieţii sociale în condiţii şi forme istorice determinate. Subliniind latura socială a omului ca esenţială, marxismul a conceput omul ca o fiinţă reală, vie, determinată social, dar în

[1] Em. Meunier, *Le Personnalisme*, p. 185.

același timp unică în ansamblul ei. Așa cum remarcă academicianul C. I. Gulian, „Concepției spiritualiste despre om ca o entitate abstractă, ca spirit sau intelect pur, Marx îi opune omul ca întreg, omul ca ființă pasională" [2].

Realitatea socialistă a arătat că dimensiunea persoanei poate să fie luată în considerație, acolo unde sistemul social este conceput la scară umană. Numai suprimarea exploatării permite să se pună problemele umane, inclusiv aceea a educației omului pe măsura societății și a fiecăruia. Realitatea socialistă a creat condiția obiectivă, pentru a se putea realiza o educație și după dimensiunile persoanei, educația unui om cu un profil original, dezvoltat multilateral, influențînd pe o arie din ce în ce mai întinsă în direcția procesului social.

Gîndirea și practica pedagogică, orientată de punctul de vedere marxist și de realitățile proprii societății socialiste, sînt, neîndoielnic, în situația care le este specifică de a spori din ce în ce mai substanțial contribuția la rezolvarea problemei care ne preocupă. Procesul este însă în plină desfășurare, nefiind încă încheiat. Din cauza unor dificultăți care mai persistă, problema se menține în actualitate și aci.

Care sînt aceste dificultăți ? Ele își au originea, ca de altfel, toate celelalte care stau în calea dezvoltării științei pedagogice, în deosebita complexitate a obiectului ei. Fenomenul educativ presupune luarea în considerație, în cadrul unei unități perfect constituite a unor factori eterogeni, fiecare dintre ei fiind, la rîndul lui, o realitate foarte complexă. În acțiunea educativă sînt implicate societatea sub toate cele trei ipostaze posibile (trecutul, prezentul și viitorul), omul educat cu tot universul pe care îl reprezintă el și acțiunea, tehnica influențării reprezentate prin educator.

Pe de o parte, fiecare dintre aceste realități este guvernată de legi proprii. Pe de altă parte, unitatea acestor realități, implicate cu necesitate în însăși esența educației, se constituie și ea în virtutea unei legități, o legitate — am zice — proprie acestei unități. Desigur că la aceasta se referă și prof. Stanciu Stoian atunci cînd afirmă : „Procesul educativ, are, evident, implicații multiple și diverse, dar în esența sa el este în mod evident unul, lucru ce se vede clar pentru oricine și în finalitatea practică. În sfîrșit, tot ce există, deci și procesul educativ, nu poate exista fără legi, care reglează mișcarea necesară echilibrului existențial" [3].

Satisfacerea acestei legități este, evident, condiția sine qua non a eficienței acțiunii educative, privite atît din perspectiva cerințelor sociale, cît și din aceea a personalității. Descoperirea acestor legi a acestor legi-jonctiune este sarcina specifică și primordială a pedagogiei. Măsura în care răspunde acestei meniri justifică dreptul la existența pedagogiei ca știință.

Pedagogia nu poate fi concepută altfel decît ca știința care, stabilind legătura între cerința socială (necesitățile materiale și valorile spirituale ale societății) și procesele lăuntrice ale dezvoltării individului, poate să conducă această dezvoltare într-o direcție socialmente necesară, dar în același timp de natură să stimuleze afirmarea personalității în ceea ce are ea mai reductibil, original și valoros. „Dimensiunile educative ni se înfățișează în ultima analiză — spune prof. Dimitrie Todoran — ca fiind reduse la procesele fundamentale și elementare de înrîurire reciprocă dintre societate și persoana umană" [4].

În procesul de dezvoltare a științei pedagogice se cer deci a fi luate în considerație trei categorii de legi : *a) cele ale dezvoltării educației ca fenomen social ; b) cele ale dezvoltării psihofizice a individului și c) cele care guver-*

[2] C. I. Gulian, *Problematica omului, p. 134.*

[3] Stanciu Stoian, *Pedagogia contemporană și cercetările interdisciplinare*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1967, p. 13.

[4] Dimitrie Todoran, *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1966, p. 17.

nează eficienţa acţiunilor pedagogice propriu-zise. Într-un sens, legi propriu-zise pedagogice sînt numai cele din urmă, şi anume, în acela că dezvăluirea lor — tocmai fiindcă sînt, cum le-am numit, legi-joncţiune — cade exclusiv în sarcina pedagogiei.

În alt sens, şi cele din primele două categorii capătă, atunci cînd sînt aduse în laboratorul ştiinţei pedagogice, o coloratură pedagogică, deşi sînt descoperite de alte ştiinţe. Ele sînt abordate aici din perspectiva acţiunii pedagogice, care are ca trăsătură definitorie pe aceea de finalitate.

Raportarea mijloacelor folosite în orice acţiune pedagogică la un scop, care — la rîndul lui — are în vedere cerinţe sociale obiective şi posibilităţi, de asemenea, obiective ale celui educat condiţionează — cum bine se ştie — logica respectivei acţiuni. În laboratorul ştiinţei pedagogice legile descoperite de alte ştiinţe sînt considerate deci din perspectiva logicii pedagogice.

Unde sînt mai mari dificultăţile despre care vorbeam? Desigur că nu în considerarea de pe poziţii pedagogice a legilor legate de esenţa socială a educaţiei. De pildă, raportul dialectic între dezvoltarea societăţii socialiste şi dezvoltarea multilaterală a personalităţii este un adevăr fundamental şi al pedagogiei marxiste, el constituind piatra de temelie a dezvoltării ei. Natura psihofizică a obiectului educaţiei este şi ea din ce în ce mai binecunoscută, nu numai ca urmare a dezvoltării ştiinţelor care au ca obiect propriu această cunoaştere, ci şi ca rezultat al intervenţiei pedagogiei. Referindu-se la faptul că psihologia caută legile devenirii omului, tocmai ca să se poată interveni activ în acest proces, H. Wallon spune : „Pedagogia are poate mai mult de dat psihologiei decît are de primit de la aceasta.“ [5] Acelaşi adevăr este pus în evidenţă de către Gaston Mialaret, atunci cînd afirmă : „Legile psihologice deja stabilite ne îngăduie să realizăm situaţii educative mai bune, însă aceste noi condiţii pedagogice exercită o înrîurire asupra psihicului copilului şi conduc către o mai bună cunoaştere a acestuia“[6].

Punerea în evidenţă, de pildă, a caracterului legic al raportului dintre luarea în considerare a particularităţilor de vîrstă şi individuale ale elevilor şi eficienţa acţiunii pedagogice, ca şi fundamentarea teoretică din ce în ce mai solidă a clasicelor principii didactice constituie, fără îndoială, semne ale progresului realizat de pedagogie ca urmare a colaborării ei cu ştiinţele care descoperă legi din cea de-a doua categorie : psihologia, anatomia, fiziologia etc.

Mai lent este însă progresul în *dezvăluirea legilor din cea de-a treia categorie, a acelora care exprimă relaţii esenţiale între acţiunea pedagogică şi rezultatul scontat în lumina scopului general al educaţiei.*

În domeniul metodicii, al tehnicii educative, în acela unde complexitatea fenomenului educativ (cerinţe sociale, natura educatului şi acţiunea conformă unui scop) trebuie să apară în toată amploarea, îşi mai găseşte destul de mult teren de manifestare empirismul.

De ce? Tocmai fiindcă ceea ce constituie *sarcina de prim ordin,* cu adevărat *specifică a pedagogiei,* şi anume, *dezvăluirea respectivelor legi este operaţia cea mai grea.* Cea mai grea, fiindcă este — prin natura ei — una de *atotcuprinzătoare sinteză* a unor factori de natură deosebită.

Proporţiile reale ale acestei dificultăţi apar mai pregnante în zilele noastre, fiindcă azi nu ne putem mulţumi, de pildă, cu simpla transmitere a unei informaţii, aşa cum secole de-a rîndul s-a făcut. Societatea contemporană pune *problema accentuării caracterului formativ al procesului de învăţămînt şi problema instruirii capătă alte dimensiuni.* Activizarea maximală a elevului privită ca principiu, ca normă e unanim acceptată. Activizarea ca fapt peda-

[5] Fernande Seclet-Riou, Henri Wallon, *Une pédagogie de progres,* „La Pensée“, nr. 11/1964, p. 53.

[6] Gaston Mialaret, *Education nouvelle et monde moderne,* P.U.F., Paris, 1966, p. 15.

gogic se realizează mai greu, fiindcă încă nu cunoaștem toate resorturile ei intime.

În a sa „Introducere în pedagogie", Gaston Mialaret face distincția între cunoștințele instrumentale (acelea care servesc ca atare în practică) și cele funcționale (acelea care stau la baza dezvoltării capacității intelectuale). În lumina cerințelor actuale trebuie *să dăm cunoștințe care să fie în același timp instrumentale și funcționale.* Lucrul e limpede. Cum s-o facem, e mai puțin. Este știut că unul din reproșurile de loc de desconsiderat adus uneia din cele mai contemporane orientări în didactică — instruirea programată — este tocmai că nu asigură în suficientă măsură funcționalitatea cunoștințelor.

Omul societății de azi refuză să se adapteze mimetic unor situații ce țin de domeniul moralei. Pentru ca actul moral să fie conform cerințelor moralei comuniste, pentru ca el să fie expresia unor convingeri, trebuie să fie parte componentă a unei experiențe pe care omul s-o considere izvorîtă din însăși natura sa. Că dezvoltarea și din acest punct de vedere nu este de conceput în afara activității, a construirii unei experiențe proprii este un adevăr devenit elementar. Cum să activizăm pe elevi în educația morală, în conformitate cu legile care asigură succesul, știm mai puțin.

Ni se pare deci evident că principalul impas al pedagogiei contemporane provine din ambiția îndreptățită, generată de realitățile sociale actuale, de a realiza sinteze și din dificultăți obiective, de a îmbogăți portofoliul legilor din cea de-a treia categorie cel puțin pînă la nivelul acelora din primele două.

С НЕКОТОРЫХ ПРОТИВОРЕЧИЯХ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Реэюме)

Анализируя некоторые из главнейших направлений в развитии теории современной педагогики, авторы останавливаются на одном из них, а именно на стремлении охватить воспитательное явление в его полной сложности.

Для выявления стараний педагогики, с одной стороны, отражать воспитательную реальность, и, с другой стороны, создавать такую реальность, обсуждаются вопросы, касающиеся специфики закономерностей, которыми оперирует педагогика, и их системного характера.

Обсуждая, с этой перспективы, вопросы развития педагогической теории, автор анализирует и вопрос об осуществлении единства объективности поставленной цели и субъективности объекта воспитания.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT CERTAINES CONTRADICTIONS DU DÉVELOPPEMENT DE LA THÉORIE PÉDAGOGIQUE CONTEMPORAINE

(Résumé)

Se rapportant à quelques unes des plus importantes directions de développement de la théorie pédagogique contemporaine, les auteurs s'attardent particulièrement à l'une d'entre elles, à savoir la tendance d'embrasser le phénomène éducatif dans toute sa complexité.

Pour mettre en évidence les efforts que la pédagogie fait afin de refléter — d'une part — une réalité éducative qui tend à devancer la théorie comme suite d'importants commandements sociaux — et d'autre part — de créer une telle réalité, on fait des considérations concernant le caractère particulier des catégories de lois avec lesquelles opère la pédagogie ainsi que le caractère systhématique de celles-ci.

Poursuivant sous cet angle certains aspects du développement de la théorie pédagogique, les auteurs s'attardent sur la manière dont on pose le problème de la réalisation de l'unité d'entre l'objectivité du but à atteindre et la subjectivité de l'objet de l'éducation.

CONSIDERATIONS REGARDING SOME CONTRADICTIONS OF THE DEVELOPMENT OF CONTEMPORANG PEDAGOGY

(Abstract)

Refering to some of the most outstanding development lines of the contemporary educational theory, the authors study especially one of them, namely the tendency of embracing the educational phenomenon in its full complexity.

In order to point out the efforts made by pedagogy — on the one hand — to reflect an educational reality which tends to be ahead of theory because of some social commandments and on the other hand — to create at the same time such a reality, the authors make some considerations regarding the specific character of the categories of laws with which pedagogy operates and the system character of these.

Following some aspects of the development of the educational theory from this point of view, the authors study the way in which the problem of the achievement of unity between the objectivity of the aim and the subjectivity of the object of education is mooted.

Concretizarea logică și rolul ei în procesul de învățămînt

Asistent univ. M. ZLATE

Dezvăluirea legităților procesului de învățare — ca proces psihopedagogic complex, dinamic, cu diverse componente și nivele de realizare — ca și revederea modalităților tradiționale de organizare și desfășurare a învățămîntului în ansamblul său, precum și în multe din verigile sale, devin, în condițiile actuale, necesități stringente. O astfel de revedere o necesită, după părerea noastră, și modalitatea de înțelegere și de efectuare, în condițiile practice ale școlii, a concretizării cunoștințelor. Necesitatea acestei revederi decurge din următoarele :

În primul rînd, din faptul că, de cele mai multe ori, sensul noțiunii de concretizare nu este prea clar celor care operează cu aceasta. Asistăm chiar la o confundare a diverselor planuri — mai bine zis accepțiuni — ale ei. Astfel, accepțiunea teoretico-metodologică a concretizării este adeseori confundată cu cea practică, metodică a ei. De asemenea, nu se fac distincțiile necesare între înțelegerea concretizării ca operație a gîndirii sau ca procedeu metodic utilizat de profesor în predarea și în aplicarea cunoștințelor.

În al doilea rînd, din faptul că valoarea metodologică a concretizării nu-și găsește încă o aprofundare și aplicare, deci o expresie deplină în diversele momente și laturi ale procesului de învățămînt, fie că este vorba de aspectele mai generale ale lui (manuale, programe etc.), fie că este vorba de însuși procesul viu al învățării, de colocviul direct dintre profesor și elev.

În fine, din faptul că concretizarea este fie redusă, fie confundată cu alte fenomene cunoscute (cum ar fi, de pildă, cu alte operații ale gîndirii sau cu alte procedee metodice) mai simple și accesibile înțelegerii, ca și aplicării rapide în practică. După cum vom vedea mai departe, cea mai des întîlnită este reducția concretizării la simpla recunoaștere a diverselor fenomene într-un cadru dat, sau la simpla ilustrare a unei teze generale, printr-un exemplu.

Concretizarea logică poate avea, după cîte ne dăm seama, mai multe sensuri : 1. acela de *metodă dialectică a cunoașterii,* fiind înțeleasă în acest caz ca o ridicare de la abstract la concret, ca „singurul mod posibil și just de înțelegere, de cuprindere teoretică a lumii" [1], cu o imensă valoare metodologică pentru întreaga cunoaștere ; 2. *de operație a gîndirii* cu aspectele sale structu-

[1] *Dialectica materialistă, metodologia generală a științelor particulare* (sub red. C. I. Gulian, Dan Bădărău, Tomin Uroș), București, Ed. Academiei R.S.R., 1963, p. 227.

rale și funcționale proprii ; 3. de *procedeu metodic* utilizat de profesor atunci cînd îi ajută pe elevi să intre în stăpînirea anumitor cunoștințe.

În toate aceste cazuri, ridicarea la concretul logic constă, în esență, în sintetizarea însușirilor simple desprinse prin analiză și abstracție, în restabilirea pe plan mintal a corelației dintre ele, în reproducerea treptată a concretului sensibil în toată deplinătatea lui. Ea este menită să servească obținerii unor cunoștințe mai clare, mai precise și deci mai temeinice despre obiect, indiferent dacă este concepută ca un moment în procesul individual sau colectiv istoric al cunoașterii, sau ca metodă de cercetare și expunere a științei.

În cele ce urmează, ne propunem să stăruim asupra celor trei accepțiuni de mai sus ale concretizării logice cu insistențe îndeosebi asupra celei de-a doua.

*

* *

După părerea noastră, concretizarea logică, luată în prima sa accepțiune — *ca metodă și principiu metodologic* — și-ar putea găsi expresia deplină în cadrul procesului de învățămînt pe două direcții : mai întîi, pe aceea a organizării materialului științific în manuale în conformitate cu cerințele ei și apoi pe direcția orientării procesului de învățămînt, a gîndirii copiilor spre surprinderea relațiilor concrete dintre obiecte cu valoare practică, spre dezvoltarea unei gîndiri independente a lor.

Adeseori manualele sînt construite ținîndu-se seama de diverse cerințe de ordin psihologic, cum ar fi, de pildă, respectarea particularităților de vîrstă ale copiilor, sau de ordin didactic (respectarea principiului trecerii de la „simplu la complex", sau de la „cunoscut la mai puțin cunoscut"). Mai rar se ține însă seama în construirea lor de principiul ridicării de la abstract la concret, deși el coincide uneori cu logica științei respective și chiar cu unele principii didactice. Una dintre cerințele ridicării de la abstract la concret — care-și poate găsi o deplină utilizare în elaborarea manualelor — este și aceea a abstracției de la care se pleacă în prezentarea materialului științific *.

În unele manuale necesitățile impuse de metoda ridicării de la abstract la concret sînt luate în considerare. Ca atare, ele își găsesc o expresie directă în însăși structura lor. Astfel, în manualele de fizică, în studiul mecanicii se debutează cu definirea unor abstracții fundamentale, cum ar fi cele de spațiu, timp, masă, forță etc. ca și a unora derivate din ele (viteză, accelerație etc.), pentru ca în felul acesta să se ajungă la formularea unor legi ale mișcării mecanice. La chimie, prezentarea mai întîi a abstracțiilor simple : greutate atomică, echivalentul, afinitatea chimică, valența etc. ușurează conducerea gîndirii elevilor spre însușirea legii fundamentale a chimiei, legea periodicității elementelor, pe baza căreia se trece la elaborarea unor alte abstracții, cum ar fi : numărul de ordine, legea transmutației elementelor, a radioactivității, care permit lărgirea și concretizarea a însăși abstracției fundamentale.

La alte obiecte de învățămînt cerințele ridicării de la abstract la concret nu sînt luate în considerare, ceea ce face ca manualele respective să prezinte unele inconveniente. Să ne referim, de pildă, la manualele de științe naturale. Soarta acestora o considerăm a fi ingrată, din punctul de vedere al problemei pe care o discutăm, deoarece ele încep cu expunerea plantelor și animalelor superioare și se încheie cu prezentarea celor inferioare. Și într-un caz și în

* În lucrarea sa fundamentală *Capitalul*, M a r x demonstrează că analiza științifică a unui fenomen complex trebuie să înceapă cu abstracțiile cele mai simple, cu cele care exprimă cel mai bine esența fenomenului. Nu este necesară, arată el, analizarea tuturor elementelor, a tuturor laturilor, împrejurărilor care se referă la obiect, ci numai a acelora care au o valoare deosebită pentru definirea specificului obiectului, care dezvăluie baza, tendința ce determină celelalte aspecte ale fenomenelor. Această indicație a lui Marx este cu atît mai prețioasă pentru zilele noastre, cînd cantitatea de informație acumulată de știință este imensă.

altul evoluția firească a plantelor și animalelor este răsturnată cu capul în jos. Elevii își vor însuși bine abstracția fundamentală (celula) abia la sfîrșitul celor două obiecte de învățămînt. O asemenea înțelegere tîrzie a abstracției fundamentale are efecte negative asupra stăpînirii aprofundate a însăși problematicii celor două discipline, îi privează pe elevi de posibilitatea analizării diverselor exemplare de plante și animale tocmai prin prisma abstracției simple, le limitează pătrunderea în esența fenomenelor studiate și a concretizării abstracțiilor, le îngustează viziunea evoluționistă asupra lumii vegetale și animale [2].

Nerespectarea necesităților metodei ridicării de la abstract la concret în construirea manualelor are două categorii de efecte : în primul rînd, asistăm la un fenomen de necoincidență între logica obiectivă a științei și logica obiectului de învățămînt. Or, în ultimul timp, în literatura de specialitate se pune un accent deosebit tocmai pe necesitatea adecvării logicii obiectului de învățămînt la logica științei. Un asemenea lucru este posibil și ar avea avantaje multiple. Astfel, s-ar oferi copiilor evoluția firească a diverselor fenomene, i-ar obișnui să gîndească logic, ar contribui, credem, la formarea copiilor pe direcția unor „mici cercetători", le-ar dezvolta curiozitatea, interesul și entuziasmul pentru cunoaștere. În al doilea rînd, în locul trecerii treptate din verigă în verigă de la abstracția fundamentală la altele derivate, menite s-o aprofundeze pe prima, pot apare fenomene de deducere dintr-o dată, din abstracțiile generale, ale unor relații concrete complexe. Aceasta atrage după sine alte două tipuri de erori : luarea aparenței drept esență, subordonarea forțată și nemijlocită a realității abstracției.

Concretizarea logică are o valoare metodologică deosebită nu numai în organizarea materialului științific în manuale, ci și în însăși constituirea concepției general-teoretice care trebuie să stea la baza învățămîntului, a eficienței lui. Tot mai mult se vorbește despre formarea unui elev cu o gîndire proprie, independentă, capabil să rezolve cele mai diverse probleme. Accentul trebuie să cadă, așadar, nu atît pe înmagazinarea cît mai multor cunoștințe, ci mai ales pe caracterul operant al acestora, pe însușirea și formarea unor capacități intelectuale capabile să fie puse în funcțiune ori de cîte ori este nevoie. „Sînt autori — scrie prof. Al. Roșca — care afirmă că sistemul de învățămînt actual nu stimulează creativitatea, ci mai degrabă gîndirea conformistă, elevii fiind puși în situația de a înmagazina date și nu a judeca independent" [3]. Concretizarea logică, prin însuși conținutul și structura sa, invită la cunoașterea adîncită a fenomenelor, la corelarea lor mintală, la aplicarea lor la noi situații, deci tocmai la evitarea gîndirii conformiste și la formarea unor capacități operatorii cu largă aplicabilitate.

Cea de-a doua accepțiune a concretizării logice — *ca operație a gîndirii* — necesită unele explicații mai largi, ea fiind strîns legată de celelalte operații.

Procesul cunoașterii se caracterizează prin mișcarea gîndirii de la diversitatea concretă a lucrurilor spre „reproducerea" lor logică în sisteme de concepte și noțiuni abstracte. La nivelul cunoașterii senzoriale pot fi surprinse, de regulă, aspectele exterioare, fenomenale, întîmplătoare ale obiectelor și fenomenelor. De aceea, concretul reprezentat (primar reflectat) se prezintă în

[2] Noi am experimentat predarea zoologiei după principiul evoluționist în anul în care aceasta figura ca obiect de studiu pentru elevii clasei a IV-a. Rezultatele obținute au fost bune — vezi lucrarea noastră : *Date preliminare privind predarea zoologiei în școala de 8 ani după principiul evoluționist*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1963, p. 25—40. Ele ar fi însă cu atît mai bune la nivelul elevilor din clasa a VI-a, la care se studiază în momentul de față zoologia, dacă aceasta ar fi predată după principiul evoluționist.

[3] Al. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, în volumul *Creativitate, modele, programare*, București, Ed. științifică, 1967, p. 19.

fața gîndirii ca un bloc de însușiri, particularități și aspecte care, pentru a putea fi cunoscute, trebuie analizate, dezmembrate în părțile lor componente. Acest lucru este posibil de realizat, însă numai cu ajutorul abstracției, al ideilor și conceptelor.

„Abstractul — scria S.L. Rubinstein — este punctul prin care cunoașterea trece în mod necesar" [4]. El este, pe de o parte, baza cunoașterii logice, un salt enorm în cunoaștere, prin sondarea și evidențierea esențelor, iar pe de altă parte, o frînare, o limitare a lui, prin faptul că întrerupe continuitatea procesului cunoașterii. „Gîndirea abstractă întrerupe fluiditatea și sparge unitatea, bogăția obiectelor și multiplicitatea lor de relații" [5]. Oprirea la cunoștințele generale, abstracte, chiar atunci cînd s-a pornit de la intuitiv, conferă activității de cunoaștere — în speță celei de învățare — un caracter simplist-formalist. De aceea, gîndirea trebuie să mai facă un salt, să-și nege dialectic propria sa activitate, prin sintetizarea tuturor trăsăturilor esențiale și generale desprinse în procesul abstracției, deci prin trecerea la *concretul logic*. „Raționea omenească sănătoasă tinde spre concret" [6], scria Hegel. „Este tendința spre concret poate cea mai puternică pîrghie cognitivă a spiritului uman" [7].

Atingerea acestui moment superior al cunoașterii este proprie și elevului în procesul asimilării adevărurilor deja cunoscute. Scopul procesului instructiv nu este atît obținerea de către elev a unor cunoștințe generale, neoperante în practică, ci tocmai a unora care să fie clare, precise, cu valoare instrumentală, operațională în cadrul activității practice. Gîndirea elevilor intră în posesia abstractului prin intermediul operației de abstractizare, iar în cea a concretului prin intermediul concretizării logice. Abstractizarea și concretizarea reprezintă, așadar, momente (procese) esențiale în activitatea de cunoaștere. În plan genetic ele se succed în sensul că abstractizarea premerge concretizării noțiunilor, legilor etc., după cum în planul evoluției istorice concretizarea logică a reprezentat punctul culminant al gîndirii umane. Cele două operații sînt strîns corelate, ele completîndu-se reciproc. De aci nu trebuie să tragem concluzia că se suprapun, că nu ar avea fiecare conținutul său propriu. Trebuie să arătăm totuși că, pînă în momentul de față, abstractizarea a stat mai mult în atenția cercetătorilor. Astfel, au fost supuse investigațiilor teoretice și experimentale probleme, ca : natura abstractizării, diversele ei tipuri, nivelurile abstractizării în raport cu vîrsta, dependența ei în raport cu particularitățile obiectelor.

Cît privește concretizarea, aceasta a stat mai puțin în atenția cercetătorilor. Pe direcția stabilirii conținutului ei psihologic întîlnim fie unele definiții corecte, fără o aprofundare și o explicare a lor, fie — și aceasta este situația mai frecventă — limitarea și îngustarea nepermisă a sferei noțiunii de concretizare, reducerea ei la simpla recunoaștere și exemplificare care, după părerea noastră, sînt mai degrabă procedee metodice ce favorizează concretizarea și nicidecum operații ale gîndirii. O asemenea înțelegere apare clar exprimată la N.D. Levitov : „Concretizarea este un proces de ilustrare sau de lămurire a unei teze generale cu ajutorul unui exemplu" [8]. N. A. Mencinskaia leagă, de asemenea, concretizarea de exemplificare : „Pe concretizare se bazează rolul important al exemplelor în ilustrarea generalului. Elevul va înțelege totdea-

[4] S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință*, București, Ed. științifică, 1962, p. 126.

[5] Ath. Joja, *Studii de logică*, București, Ed. Academiei R.P.R., 1960, p. 67.

[6] Citat după Ath. Joja, *Op. cit.*, p. 68.

[7] Al. Tănase, *Metoda ridicării de la abstract la concret în cunoașterea științifică*, „Revista de filozofie" nr. 6/1966, p. 720.

[8] N. D. Levitov, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, E.D.P., 1963, p. 149.

una mai bine explicațiile dacă profesorul va da ca exemplu cazuri concrete, din care se observă ceea ce în explicații era tratat numai sub aspect general" [9]. Și în literatura noastră de specialitate se promovează un punct de vedere asemănător : „În procesul pedagogic concretizarea înseamnă obișnuit exemplificarea și constituie unul din mijloacele principale de prevenire a formalismului în însușirea cunoștințelor" [10].

Desigur, concretizarea poate fi înțeleasă și în acest sens. A ne limita însă numai la atît, ni se pare a fi insuficient și neconcordant cu înseși cerințele actuale ale învățămîntului. Efortul de generalizare și sintetizare, necesitatea de a gîndi concret un lucru trebuie să fie o caracteristică nu numai a cunoașterii științifice, ci și a fiecărui act individual de cunoaștere. De aceea, ni se pare a fi mai utilă și eficientă considerarea concretizării nu numai ca o simplă exemplificare — și nu în primul rînd așa — ci și ca o concretizare logică — și în primul rînd așa — ca o ridicare de la abstract la concret, ca un efort al gîndirii de a pătrunde cît mai adînc în concretețea lucrurilor.

Dar care este structura și mecanismul funcțional psihologic al concretizării logice ? Diverși psihologi, încercînd să răspundă la o asemenea întrebare, au afirmat că operația concretizării este *inversă și opusă* abstractizării și generalizării. „Un proces opus abstractizării — scrie N.A. Mencinskaia — este concretizarea. Ea este ideea de particular în cadrul unui anumit înțeles general" [11] ; iar în altă parte afirmă : „concretizarea ne apropie de experiența senzorială, de ceea ce este mai intuitiv, mai cunoscut" [12]. Aceeași idee este expusă și în manualul de psihologie generală citat anterior : „Drumul invers de la general și abstract la concret se numește concretizare" [13]. Însuși S.L. Rubinstein susține un asemenea punct de vedere. „Pornind de la abstracție, reconstituirea mintală a fenomenului în plenitudinea sa concretă se efectuează prin intermediul unor operații inverse celor care duc la abstracție" [14]. Părerile autorilor citați par a fi justificate, atunci cînd concretizarea este înțeleasă numai ca o simplă exemplificare, dar își pierd valoarea de îndată ce ea trebuie înțeleasă ca o ridicare de la abstract la concret. Faptul că operația concretizării nu este doar inversă și opusă abstractizării este evidențiat de următoarele :

a) Dacă concretizarea ar fi inversul abstractizării, ar însemna ca în mersul cunoașterii să ne întoarcem din nou la punctul de plecare, la concretul obiectual. Or, lucrurile nu stau așa. Concretizarea logică reprezintă o *continuare a drumului cunoașterii*, o urcare spre alte piscuri — spre concretul logic — o reinterpretare și regîndire a punctului de plecare și nicidecum o simplă reîntoarcere la el. În trecerea de la concret la abstract, efectuată prin intermediul abstracției, se pierde atît bogăția aspectelor obiectului, cît și legătura — corelația și intercorelația — dintre diversele lui însușiri. Concretizarea logică are rolul tocmai de a cîștiga ceea ce s-a pierdut prin abstractizare, adică corelația și interdependența aspectelor obiectelor. Ea apare, de aceea, nu ca inversul abstractizării, ci ca o continuare firească a ei, ca o ridicare a abstractizării la un alt nivel, ca o *negare dialectică* a momentelor anterioare din cunoaștere. Acest fapt a fost demonstrat, de altfel, și experimental, prin studiul concretizării implicate în gramatică, în analiza morfologică și sintactică a noului

[9] *Psihologia* (sub. red. A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, B. M. Teplov), E.D.P., București, 1959, p. 269, cap. VIII, redactat de N. A. Mencinskaia.

[10] *Psihologia generală*, București, E.D.P., 1966, p. 258.

[11] N. A. Mencinskaia, *Op. cit., p.* 269.

[12] *Ibidem.*

[13] *Psihologia generală, loc. cit.*

[14] S. L. Rubinstein, *Op. cit.*, p. 140. Dacă urmărim, însă, argumentarea adusă de Rubinstein, ne dăm seama imediat că operația concretizării nu este doar inversul și opusul abstractizării, ci, dimpotrivă, o adîncire a abstracției. El are în vedere, îndeosebi, sinteza.

material verbal. Ana Tucicov-Bogdan notează că : „această concretizare... *nu reproduce total lanțul invers al abstractizării gramaticale*“ [15].

b) Însăși natura și conținutul celor două operații demonstrează faptul că una nu poate fi socotită doar inversa celeilalte. Abstractizarea este o operație complexă, amplă, ea tinde spre evidențierea esențialului. În literatura de specialitate au fost descrise diverse tipuri de abstractizare, fiecare dintre ele punînd în lumină un anumit aspect al conținutului ei. Astfel, psihologia germană (Goldstein și Scherrer) diferențiază abstractizarea prin izolare (desprinderea totală a unui element din celelalte) de abstractizarea prin subliniere (elementul abstras nu este detașat complet, ci situat mintal pe primul plan, celelalte constituind fondul, planul al doilea). Fiecare dintre aceste două tipuri are latura sa pozitivă (reținerea a ceva, de regulă a esențialului) și negativă (înlăturarea a altceva, de regulă a neesențialului). Raporturile dintre abstractizarea pozitivă și cea negativă au fost amplu studiate (Seifert, S.G. Skreabin). Kabanova-Meller descrie o altă formă de abstractizare — cea analitică — „cînd elevul desprinde în mod conștient caracteristicile esențiale și pe cele neesențiale ale obiectelor și le opune, sprijinindu-se pe o cunoaștere sintetică a caracteristicilor“ [16]. Rolul abstractizării este, așadar, de a cerne și de a selecta unele însușiri prin intermediul altora.

Concretizarea logică este o operație mai concisă, mai comprimată, ea operează numai cu esențialul, chiar și atunci cînd se face analiza însușirilor neesențiale. La nivelul concretizării esențialul abstractizat capătă — datorită corelării lui — *valoare de element operant*, ceea ce nu se întîmplă întotdeauna la nivelul abstractizării. Sînt multe cazuri cînd elevii, deși dețin generalul, deși definesc bine o noțiune, nu pot opera cu relațiile cuprinse în ea, atunci cînd este vorba de rezolvarea unor probleme practice. În unele cercetări efectuate pe material de geometrie, N. A. Mencinskaia și V. I. Zîkova [17] au cerut unor elevi să rezolve o problemă care necesita aplicarea teoremei privitoare la relațiile dintre unghiurile și laturile triunghiului. S-a constatat că, în genere, elevii rezolvă bine problema. Aceiași elevi nu au mai putut rezolva însă o altă problemă, perfect analogă, atunci cînd ea a fost dată într-o situație concretă, de pildă, în cazul construirii unei case. Un același efect îl constată și I. Radu în rezolvarea problemelor de fizică [18]. Autorul arată că, de regulă, fenomenele fizice sînt prezentate în lecție prin îndepărtarea elementelor concrete neesențiale. Valorificarea în practică a noțiunilor dobîndite în acest fel este mult îngreuiată, pentru că, în practică, elevul are de-a face cu obiecte concrete, complexe și nicidecum cu însușiri izolate ale acestora (fie ele și abstracte).

Concretizarea logică este una dintre cele mai complexe operații ale gîndirii. Această complexitate apare, în primul rînd, din faptul că ea reprezintă o continuare firească a celorlalte, iar în al doilea rînd din aceea că include în structura sa elemente, aspecte din toate celelalte operații. Astfel, ea debutează cu un act de sinteză și anume cu corelarea abstracțiilor simple desprinse prin analiză și închegarea lor în legi, continuă cu corelarea produselor acestei analize, deci a legilor între ele, ajungînd prin aceasta la obținerea unor alte legități, în fine, se încheie cu raportarea diverselor legi la condiții noi, de care inițial s-a făcut abstracție, sau chiar la toate condițiile concrete pe care le presupune un fenomen oarecare. Diferențierea concretizării logice de celelalte ope-

---

[15] Ana Tucicov-Bogdan, *Abstractizarea și concretizarea în însușirea cunoștințelor de gramatică*, „Revista de psihologie“, nr. 2/1966, p. 225.

[16] E. N. Kabanova-Meller, *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor*, E. D. P., București, 1963, p. 82.

[17] Vezi : *Tratat de psihologie experimentală* (sub red. Al. Roșca), Ed. Academiei R.P.R., București, 1963, p. 180.

[18] Ion Radu, *Aspecte psihologice ale însușirii și aplicării cunoștințelor de fizică de către elevi*, în *Creativitate, modele, programare* (sub red. Al. Roșca), Ed. științifică, București, 1967.

rații ale gîndirii se realizează prin intermediul următoarelor elemente : 1) *prin conținutul* ei (în timp ce analiza și abstractizarea operează cu însușirile esențiale și neesențiale ale obiectelor în vederea sesizării și reținerii — izolate — a esențialului, concretizarea operează numai cu esențialul, în vederea concretizării lui) ; 2) *prin modul de funcționare al ei* (dacă analiza și abstractizarea sînt orientate mai ales pe direcția diferențierii, selectării și confruntării diverselor însușiri, concretizarea merge pe cea a corelării acestora ; dacă în abstractizare se lasă la o parte ceva, concretizarea vine și ia în evidență tocmai acest ceva lăsat la o parte, pe care îl raportează la întreg ansamblul însușirilor ; de asemenea, în concretizare se schimbă însăși perspectiva din care este făcută analiza concretului, este vorba de analizarea obiectului din perspectiva abstracției deja realizate) ; 3) *prin efectele ei* (dacă prin analiză și abstractizare obținem însușiri esențiale în formă „pură", concretizarea duce la punerea în evidență a formelor specifice de manifestare a acestor abstracții pure, la obținerea unor date noi (legi noi deduse teoretic prin raportarea legilor sintetizate), la cîștigarea a ceea ce s-a pierdut prin abstracție, adică a corelației dintre diversele însușiri ale obiectelor, la regîndirea mintală a concretului din unghiul de vedere al abstracțiilor corelate. Toate acestea duc la construirea mintală a unor obiecte tot mai complexe, la cunoașterea, înțelegerea și stăpînirea mai profundă a concretului senzorial și obiectual, la îmbogățirea în conținut și în semnificații a însăși abstracțiilor.

După primele 2—3 lecții de zoologie (cl. a VI-a), de exemplu, elevii își formează noțiunea de „mamifer". Aceasta, însă, avînd la bază doar cîteva exemplare concrete, este săracă în conținut, abstractă, fără a cuprinde încă bogăția însușirilor și caracteristicilor mamiferelor. Studiul altor animale (cum ar fi balena, liliacul etc.) îmbogățesc, amplifică conținutul noțiunii respective. Elevii își dau seama că și la aceste animale, care, sub aspect exterior nu seamănă cu celelalte învățate, însușirile esențiale rămîn aceleași, iar altele (cum ar fi, de pildă, faptul că au corpul acoperit cu blană, au patru membre) apar modificate (blana la balenă se păstrează doar sub forme de urme), sau chiar total transformate (membrele la balenă în înotătoare, iar la liliac, în aripi), ca urmare a adaptării la noile condiții de viață. Totodată, ei își dau seama că majoritatea mamiferelor pășesc, merg, dar sînt și unele care înoată sau zboară. Așadar, noțiunea de „mamifer" se îmbogățește în determinări concrete, devine „concretă".

Un asemenea efect nu se obține „de la sine", și în nici un caz atunci cînd noile animale sînt studiate „în sine". Numai prezentarea lor din perspectiva tuturor celorlalte, a esențialului din ele, corelarea și raportarea permanentă a caracteristicilor vechi și cele noi, conștientizarea faptului că fiecare nou animal reprezintă o nouă situație, o nouă condiție concretă a generalului, facilitează însăși concretizarea generalului deci îmbogățirea lui.

În mod special am lăsat la o parte corelațiile dintre concretizarea logică și alte operații ale gîndirii, cum ar fi sinteza și generalizarea. În analizele sale teoretice, S.L. Rubinstein punea semn de egalitate între ridicarea de la abstract la concret și sinteză, numai că avea grijă să sublinieze că este vorba de „sinteza sau, mai exact, de *forma pe care o îmbracă ea la nivelul gîndirii teoretice*" *Op. cit.*, p. 141, subl. aut.). Așa cum analiza îmbracă la nivelul cunoașterii teoretice forma abstractizării, tot așa și sinteza îmbracă forma concretizării logice, fără a se confunda cu aceasta, fără a-i răpi ceva din specific.

Cît privește raporturile concretizării cu generalizarea, trebuie să arătăm că aceasta din urmă poate fi considerată în anumite limite ca reprezentînd „pași", „momente" ale ridicării de la abstract la concret. Extinzînd unele însușiri abstrase de la un anumit număr de exemplare analizate și asupra altui

număr de exemplare neanalizate încă, reuşim să le cunoaştem şi pe acestea, să pătrundem mai adînc în esenţa realităţii. Într-un articol mai vechi, E.V. Ilienkov scria : „Problema înaintării sistematice spre concret în gîndire este procesul succesiunii în care gîndirea săvîrşeşte diferite acte de generalizare“ [19].

Generalul are o dublă semnificaţie : el este o *imagine a lumii,* dar şi un *instrument de explorare şi explicare a ei.* De aceea, în procesul didactic trebuie să avem în vedere aceste două faţete ale lui. Aceasta cu atît mai mult, cu cît schema procesului didactic nu este întotdeauna identică cu evoluţia cunoaşterii. Astfel, uneori se porneşte de la obiect spre general, alteori se debutează cu însuşi generalul. Oricum ar fi, în ordinea desfăşurării pe etape a procesului cunoaşterii drumul este permanent ascendent, spiralat. De aci nu trebuie să deducem că orice trecere de la o abstracţie la alta, de la un general la altul este şi o ridicare de la abstract la concret. În primul rînd, pentru faptul că aceasta nu se identifică cu *trecerea* de la o abstracţie la alta, ci cu *sinteza* lor mintală, iar în al doilea rînd, pentru că, după opinia noastră, ridicarea de la abstract la concret se poate face numai de la o abstracţie înaltă superioară şi deci profundă şi nicidecum de la una inferioară, intermediară. Concretizarea logică înseamnă ridicarea la un *concret complex* şi aceasta nu se poate realiza decît atunci cînd operăm cu *abstracţii complexe,* superioare. Filozofia marxistă arată că maximum de abstractizare determină în ultimă instanţă şi maximum de concretizare.

În cadrul procesului învăţării concretizarea logică are o dublă semnificaţie : una pe latură informaţională, alta pe cea formaţională a dezvoltării intelectuale. *Rolul informaţional* al concretizării logice decurge din aceea că, prin aplicarea ei consecventă în cadrul procesului de învăţămînt, elevii obţin cunoştinţe clare, precise, corelate între ele, complexe, cu imensă valoare instrumentală. Cunoştinţele acumulate nu reprezintă numai „mormane de fapte“ sau „mormane de teze generale“, ci, dimpotrivă, sisteme de date corect ierarhizate şi îmbinate organic între ele. *Rolul formativ* al concretizării logice este pus în evidenţă de contribuţia imensă pe care o poate aduce aplicarea ei în dezvoltarea potenţelor şi forţelor intelectuale ale elevilor, a capacităţii de sinteză, sistematizare şi corelare a cunoştinţelor, a gîndirii creatoare, flexibile, cum o numeşte prof. univ. Al. Roşca.

Cu procedeul metodic al concretizării logice lucrurile stau altfel decît cu alte procedee şi aceasta, deoarece, la fel ca şi operaţia concretizării, el este deosebit de complex. O asemenea complexitate derivă din faptul că : 1) în conţinutul său, în structura şi modalitatea sa proprie de funcţionare, se includ diverse aspecte şi elemente ale tuturor celorlalte procedee metodice ; el presupune şi corelarea mintală a abstracţiilor şi confruntarea acestora cu altele, pentru a stabili asemănările şi deosebirile dintre ele, şi extinderea unor abstracţii asupra altor fenomene, deci elementele procedeelor de analiză, comparaţie, generalizare etc. ; 2) el reprezintă adeseori o modalitate proprie de aplicare corelată şi înlănţuită a tuturor celorlalte procedee. Procedeele analizei, comparaţiei, recunoaşterii, exemplificării etc. constituie tot atîtea modalităţi care sînt utilizate în concretizarea cunoştinţelor. Alteori, însă, recunoaşterea, însoţită de definire şi exemplificare, nu are la bază o învăţare conştientă a diverselor fenomene.

Aşadar, concretizarea apare ca o însumare de procedee metodice — sau de laturi ale lor — îmbinate organic între ele. Utilizarea diferenţiată a lor se va face în funcţie de înseşi cerinţele concrete ale obiectului învăţării şi ori de cîte ori scopul lecţiei o cere.

---

[19] E. V. Ilienkov, *Despre dialectica abstractului şi concretului în cunoaşterea teoretică ştiinţifică,* „Analele Româno-Sovietice“, seria Filozofie, nr. 3/1955.

Din cele de mai sus se degajă cîteva concluzii.

1. Metoda ridicării de la abstract la concret trebuie să-şi găsească o mai largă aplicare în cadrul procesului de învăţămînt, atît în ansamblul său, cît şi în multe dintre verigile sale, aceasta asigurîndu-i eficienţa sporită.

2. Concretizarea logică ca operaţie a gîndirii nu poate fi considerată ca o operaţie inversă abstractizării şi nici doar ca o simplă exemplificare, ci, dimpotrivă, ca o operaţie de sine stătătoare, cu structura sa proprie. Numai în sens empiric şi cu totul nejustificat în practica şcolară se realizează identificarea totală dintre concretizare şi exemplificare. După părerea noastră, exemplificarea este mai degrabă o condiţie, un procedeu metodic care favorizează concretizarea, sau poate o dovadă a înţelegerii sau neînţelegerii cunoştinţelor. Revenirea la un exemplu conferă cunoaşterii un caracter unilateral, static, dezmembrator. În cazul exemplificării se lucrează pe „felii", lăsîndu-se la o parte complexul, globalul, sinteza superioară a abstracţiilor, adică însuşi conţinutul şi esenţa concretizării logice.

3. Apare clară şi necesitatea practică de a se acorda o atenţie sporită utilizării procedeului metodic al concretizării logice în procesul învăţării, care contribuie la adevărata cunoaştere a obiectelor şi fenomenelor.

ЛОГИЧЕСКАЯ КОНКРЕТИЗАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

В данной статье обсуждается три смысла логической конкретизации: 1. как диалектический метод познания; 2. как умственное действие; 3. как методический прием.

В первом понимании, логическая конкретизация проявляется в процессе обучения в двух направлениях: во-первых, в организации научного материала в учебниках, и во-вторых, в ориентации творческого мышления учащихся.

Логическая конкретизация — как умственное действие — понимается автором не только как обратное абстрактизации, но и как самостоятельное действие, со своей структурой, отличающейся от остальных своим содержанием, функционализмом и результатами. Уточняется формативная и информативная роль конкретизации в интеллектуальном развитии.

В заключительной части подчеркивается сложнный характер методического приема логической конкретизации и необходимость ее применения в процессе обучения.

LA CONCRÉTISATION LOGIQUE ET SON RÓLE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Dans cette étude on distingue trois acceptions de la concrétisation logique que l'on analyse: 1. en tant que méthode dialectique de la connaissance — passage de l'abstrait au concret; 2. comme opération de la pensée; 3. comme procédé méthodique. Considérée dans sa première acception, la concrétisation logique trouve son expression dans le cadre du processus d'enseignement par deux voies: d'abord par celle de l'organisation du matériel scientifique dans les manuels conformément à ses exigences, ensuite par celle de la direction d'orientation de la pensée créatrice, indépendante, des élèves, afin de saisir le concret dans toute la variété de ses déterminations.

La concrétisation logique — en tant qu'opération de la pensée — est envisagée par l'auteur non seulement comme le contraire de l'abstraction

— telle qu'on la présente parfois dans les ouvrages de spécialité — mais bien comme une opération indépendante, ayant sa structure propre et se distinguant des autres par son contenu, son mode de fonctionnement et ses effets. On y précise aussi le rôle formatif et informatif que la concrétisation joue dans le développement intellectuel. A la fin, on met en lumière le caractère complexe du procédé méthodique de la concrétisation logique et son emploi dans le cadre du processus d'enseignement.

THE LOGICAL MATERIALISATION AND ITS PART IN THE EDUCATIONAL PROCESS

(Abstract)

Three senses of the logical materialization are analyzed in this article: 1. that of a dialectical method of knowledge raised from the abstract to the concrete thinking; 2. that of an operation; 3. that of a methodical device

In its first sense, the logical materialization is used in the educational process in two different ways, the first one being that of the organization of the scientific material in handbooks meeting its needs and the second one being the orientation of the creative, independent thinking of the pupils towards the perception of the concrete in all the richness of its determinations.

The logical materialization as a thinking operation — is considered by the author not only as the reverse of the abstracting and not only as a simple exemplification — as it sometimes appears in the literature, but as an independent operation, having its own structure and differing from the other ones in its content, manner of working and effects. The author specifies the formative and informative part of the materialization, on the line of the intellectual development. Finally, he emphasizes the complex character of the methodical process of the logical materialization and the necessity of its employment in the educational process.

Creşterea rolului şcolii în educarea tinerei generaţii

ACULIN CAZACU

Activitatea în domeniul învăţămîntului, al instruirii şi educării tinerelor generaţii constituie o preocupare centrală a partidului şi statului nostru. De-a lungul întregii perioade a construcţiei socialiste, şcoala noastră a cunoscut o dezvoltare continuă, atît în adîncirea conţinutului ştiinţific al activităţii instructiv-educative, cît şi în formele ei de organizare. Largul acces al tineretului la ştiinţă şi cultură, expresie a democratismului orînduirii noastre, dă şcolii, ca for înalt al pregătirii pentru muncă şi viaţă a noilor generaţii, caracterul unei instituţii de masă. Aşa cum se aprecia la Congresul al IX-lea al P.C.R., „învăţămîntul din ţara noastră joacă un rol de seamă în formarea tinerelor generaţii şi educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural şi de conştiinţă al întregului popor în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist“ [1]. Şcoala a devenit astfel *principalul izvor de cultură şi factor de civilizaţie*. Acţiunea de întărire şi perfecţionare pe toate nivelele a relaţiilor sociale tipice pentru orînduirea noastră este inseparabil legată de cunoaşterea ştiinţifică a întregului ansamblu de structuri şi suprastructuri. Deciziile într-un domeniu sau altul al practicii sociale capătă astfel o tot mai puternică fundamentare ştiinţifică. Procesul este evident şi în sfera practicii educaţionale.

Analiza ştiinţifică a rolului şi ponderii diferiţilor factori sociali în desfăşurarea acţiunii educative este indispensabilă pentru o temeinică şi fundamentată planificare a învăţămîntului, pentru optimizarea procesului integrării sociale armonioase a noilor generaţii. În cercetarea amplă, interdisciplinară a proceselor educative, indiferent de punctul de vedere sau sistemul de referinţă al elaboratelor ştiinţifice (pedagogic, sociologic, istoric, ergonomic etc.) investigatorii atribuie în unanimitate şcolii rolul central în formarea tinerei generaţii în conformitate cu nevoile şi cerinţele societăţii. Poziţiile teoretice în această privinţă se întind, în literatura ştiinţifică internaţională pe un spaţiu de variaţie larg. Concepţiile asupra şcolii oscilează între tendinţe extreme (şi prin aceasta eronate) de la teza după care regimul şi conţinutul instrucţiei şcolare reprezintă o expresie directă a structurilor economice şi chiar tehnologice, pînă la teza autonomiei decisive a sistemului instituţional al învăţămîntului în raport cu cadrul social corespunzător.

Caracteristică pentru unele cercetări burgheze asupra învăţămîntului este tendinţa de a considera şcoala ca un sistem conservativ, fără o funcţie transformativă în societate. Sociologul american Orville Brim notează clar că este greşit „să considerăm sistemul de educaţie ca un instrument al transformării sociale, care s-ar realiza prin aceea că o nouă generaţie de adulţi a fost edu-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, în vol. „Congresul al IX-lea al P.C.R.“, Bucureşti, Editura politică, 1966, p. 61—62.

cată pentru a căuta noi țeluri"[2]. Întîlnim, de asemenea și unele poziții mai nuanțate, ca aceea a lui Helmut Schelsky (autorul cunoscutei lucrări „Die Scheptische Generation"), după care școala — ca post central de comandă pentru securitatea socială — are menirea de a asigura o corelare strînsă între mobilitatea socială și selecția profesională, ascensiunea culturală a tineretului fiind liberă și nediscriminatorie în ceea ce s-ar numi, într-o viziune globală, nediferențiată, „societatea industrială modernă".

Alți cercetători, ca Waler Willard, de pildă[3], situîndu-se pe o poziție relativ mai realistă, deși critică unele tare ale sistemului burghez al învățămîntului, nu reușesc să depășească limitele unui organicism protestatar, echivoc atîta timp cît se înscrie în granițele dezideratului vag al devenirii școlii ca „organism natural", ca instituție funcțională echilibrată, independent de o totală restructurare a societății capitaliste înseși, în ansamblu, și în primul rînd în structurile ei economice și politice.

Considerarea rolului principal al școlii în educație nu este decît o premisă a cercetării realmente științifice, a întemeierii unor soluții raționale progresiste pentru ameliorarea și perspectiva proceselor educative. Numai în depășirea acestui moment, în trecerea spre analiza condițiilor social-istorice ale învățămîntului și în conturarea rolului progresist, dinamic al școlii — ca instrument suprastructural al clasei cele mai înaintate — se află calea riguros științifică de explicare a funcției sale sociale și de aplicare a consecințelor corespunzătoare în practica educațională. Este ceea ce săvîrșește concepția marxistă în domeniul educației, concretizîndu-se în studii și cercetări variate pe plan pedagogic, sociologic, psiho-pedagogic etc.

Funcția educativă a școlii poate fi analizată fie sub aspectul poziției sale social-instituționale ca mecanism suprastructural cu rol de integrare socială a tinerilor generații (optica sociologică), fie sub aspectul articulațiilor sale în sistemul acțional al principalilor factori educativi (optica pedagogică). Avem în vedere, fără îndoială, și cadrul psiho-social pe care îl reprezintă colectivitățile școlare, caracteristica școlii de a constitui o structură specifică de raporturi interpersonale, de modelare a vieții psihice și individualității elevilor.

Cele trei aspecte ale problemei (pedagogic, psihologic, sociologic) sînt strîns legate una de cealaltă, se corelează și se presupun reciproc, distincțiunea dintre ele fiind preponderent epistemologică și nu concret-aplicativă.

Nu ne propunem, în studiul de față, să analizăm relațiile interdisciplinare în cercetarea școlii ca principal izvor de cultură și factor de civilizație, ca izvor de cadre în ridicarea socială a noilor generații, prin formarea și instruirea lor multilaterală. Urmărim cu precădere, avînd în vedere unitatea diversității unghiurilor de vedere în analiză, să degajăm unele condiții sociale și particularități ale accentuării rolului școlii în educarea tineretului, proces specific treptei actuale de dezvoltare a societății noastre.

Recenta Conferință Națională a Partidului Comunist Român a analizat, cu o deosebită forță de pătrundere, numeroase laturi definitorii pentru conținutul și formele în care se realizează procesul desăvîrșirii construcției socialiste în patria noastră. Acțiunea de perfecționare a totalității relațiilor sociale rezidă, în ultimă instanță, în ridicarea nivelului întregii activități economice și organizatorice. Pornindu-se de la stabilirea principiilor fundamentale ale perfecționării conducerii și planificării economiei naționale, în Raportul prezentat de Secretarul General al Comitetului Central al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, s-a făcut o densă și analitică expunere a modalităților de îmbunătățire a organizării și conducerii diferitelor ramuri ale producției materiale, a planificării economiei naționale, a sistemului de

[2] Orville Brim, *Soziologie des Erziehungswesens*, Heidelberg, 1963, p. 18.

[3] Vezi Waller Willard, *The Sociology of Teaching*, Science Editions, New York, 1965.

aprovizionare şi desfacere şi a celui financiar-bancar, a formării preţurilor. O atenţie mare s-a acordat ridicării eficienţei economice, colaborării şi cooperării economice şi tehnico-ştiinţifice internaţionale, precum şi căilor optime de sporire a venitului naţional şi de ridicare a nivelului de trai, îmbunătăţirii organizării administrativ-teritoriale şi sistematizării localităţilor rurale. În cadrul acestui vast teren de acţiune socială, unul dintre momentele principale, dezbătut ca atare, l-a constituit şi îl constituie ansamblul problemelor legate de *promovarea şi pregătirea cadrelor*, temă direct conexată rolului crescînd al sistemului nostru de învăţămînt. În acest context este pe deplin întemeiată teza potrivit căreia *„Pe măsura dezvoltării economiei şi culturii, a înaintării noastre pe calea progresului, rolul cadrelor capătă o importanţă sporită în întreaga viaţă socială"* [4]. Pregătirea unor cadre competente, cu largi cunoştinţe de specialitate, pe măsura exigenţelor tehnicii mondiale, înzestrate cu o capacitate organizatorică superioară în domeniul producţiei şi al muncii, a făcut necesar un studiu de perspectivă, elaborarea unui program de formare a muncitorilor calificaţi, a specialiştilor cu pregătire medie şi superioară pentru toate sectoarele vieţii economice şi sociale pînă în 1980 [5]. Constatăm astfel că una dintre formele de manifestare a rolului sporit al şcolii socialiste în formarea tinerei generaţii o constituie ridicarea sistemului şcolar la nivelul unui sistem social cu finalitate economică, dezvoltarea, într-un sens ascendent a funcţiei practic-sociale a educaţiei, alături de funcţia sa general-umană. Ampla analiză efectuată de partid asupra fenomenului educativ şi îndeosebi asupra importanţei sale pentru progresul social conduce la ideea necesităţii realizării unei strînse legături şi consecvenţe practice între *acţiunea educativă şi calitatea forţei de muncă*. Prin menirea sa de producător al forţei de muncă, sistemul nostru de învăţămînt dobîndeşte noi atribute în funcţia şi finalitatea sa economică. Optimizarea investiţiei în om, în personalitate, pe care o reprezintă educaţia, rezidă în creşterea tuturor indicatorilor calitativi ai şcolii, în integrarea sa armonioasă, ca un organism specific, funcţional, în ansamblul structurilor instituţionale active ale societăţii noastre.

În acest cadru de idei, revelatoare pentru ridicarea rolului social al şcolii este *completitudinea exercitării funcţiilor sale*. De aceea, una dintre direcţiile principale de manifestare a acestui rol constă în racordarea tot mai amplă a planificării învăţămîntului la planurile generale ale desăvîrşirii construcţiei socialiste. Liniile de perspectivă în acţiunea educativă, cerinţă metodică asupra căreia cercetările pedagogice se opresc cu stăruinţă, capătă şi o ponderată semnificaţie macro-socială, se extind la nivelul concepţiei generale asupra învăţămîntului. Perfecţionarea organizării ştiinţifice şi a planificării învăţămîntului, necesitate relevată sistematic în documentele de partid, se înscrie ca o expresie a recunoaşterii statutului social mereu mai înalt al sistemului şcolar în ansamblul factorilor angajaţi — prin căi, forme şi modalităţi specifice — în optimizarea sistemului acţional şi procesualităţii extrem de complexe pe care o reprezintă educaţia. Privind şcoala şi funcţiile sale în conexiune cu ansamblul relaţiilor şi organismelor sociale educaţionale, sporirea competenţelor instructiv-educative al şcolii este inseparabil legată de *creşterea rolului conducător al partidului* în întreaga viaţă a societăţii noastre socialiste, implicit în domeniul instruirii şi formării noilor generaţii. Nu numai în acest sistem de referinţă, ci şi în raport cu toţi factorii educativi specifici — familie, organizaţii de copii şi tineret, instituţii extraşcolare — rolul crescînd al şcolii nu presupune o diminuare a funcţiilor acestora ci, dimpotrivă, o mai armonioasă conexare a lor în întregul sistem educativ, o potenţare reciprocă, dialectică.

[4] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Conferinţa Naţională a Partidului Comunist Român*, decembrie 1967, Editura politică, 1967, p. 67.

[5] *Idem*, p. 69.

Consolidarea școlii noastre ca principal factor educativ izvorăște din larga ei capacitate de cuprindere socială, expresie a caracterului său profund democratic. Așa cum se arăta în *Hotărîrea adoptată de C.C. al P.C.R. în Plenara din 29 noiembrie—1 decembrie 1967, cu privire la sarcinile organizațiilor de partid, de stat și obștești, ale U.T.C., pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului*, „întrucît în prezent în învățămîntul de diferite grade este cuprinsă cea mai mare parte a tineretului țării, iar în viitor, cel puțin zece ani, acesta va urma învățămîntul general obligatoriu, *rolul hotărîtor în pregătirea și educarea tineretului revine școlii, cadrelor didactice*" [6]. Ca instituție organizată, funcționînd potrivit unui plan care asigură continuu și gradat transmiterea unei largi sfere de valori culturale către tînăra generație, școala dispune de toate posibilitățile pentru a asigura pregătirea multilaterală a elevilor, atît în planul culturii generale, cît și în cel al cunoștințelor teoretice și practice, în dezvoltarea unor aptitudini și deprinderi necesare viitorului specialist într-un domeniu sau altul, chemat să reprezinte un real „agent" de concepție în rezolvarea complexelor probleme pe care practica social-constructivă i le pune în față. Importanța hotărîtoare a activității școlare pentru edificarea personalității și atingerea pe trepte succesive a idealului educativ se explică și prin aceea că ea dispune de un corp de cadre a căror îndatorire socială primordială este de a realiza, cu competență și dăruire, acea imensă „transfuzie" de cunoștințe și experiență de viață pe care o reprezintă educația. Corpul profesoral, a cărui activitate se desfășoară în școală și în primul rînd în școală, este chemat să-și exercite calitatea sa socială la un nivel superior, în fond să se realizeze pe sine însuși ca un ansamblu de specialiști în instrucție și educație. Creșterea rolului școlii se exprimă astfel și în *amplificarea coordonatelor funcției sociale a cadrului didactic*, de a cărui pricepere și pasiune depinde în mare măsură calitatea produsului muncii sale — personalitatea elevului, a viitorului cetățean.

Diversificarea sarcinilor nemijlocit formative care stau în fața școlii se constituie pe terenul sistemului de obiective educative, a cărei atingere necesită o sporită angajare a tuturor învățătorilor și profesorilor, a organismelor școlare și de învățămînt, în genere, în proiectarea și generarea personalității socialiste. În cadrul procesului instructiv cît și în celelalte activități școlare, centrul preocupărilor trebuie să-l constituie *acțiunea de educare a tineretului prin muncă și pentru muncă, dezvoltarea pasiunii pentru învățătură, a respectului și prețuirii față de făuritorii bunurilor materiale și spirituale*. Unele neajunsuri care s-au manifestat pînă acum în domeniul muncii educative, provenite din aceea că eforturile școlii, ale organizațiilor de tineret, organelor de stat și obștești, precum și ale altor factori n-au fost îmbinate în mod corespunzător, vor trebui depășite prin centrarea clară a muncii de educație pe obiective realiste, izvorîte din însăși practica și necesitățile etapei actuale de dezvoltare a țării noastre. Partidul pune în fața școlii și a altor instituții și organizații un plan coerent, judicios cu valoare de *comandă socială* nemijlocită : acela de a se rezolva eficient o serie de probleme privind orientarea profesională și școlară, valorificarea intensă a aptitudinilor tinerilor în conformitate cu nevoile economiei naționale, calificarea profesională, practica în producție a elevilor și studenților, încadrarea potrivită a absolvenților în muncă. Alături de aceste aspecte, care nu și-au găsit cu consecvență o rezolvare corespunzătoare, se situează și o altă categorie de obiective, privitoare la conturul moral-cetățenesc al personalității. Așa cum se sublinia în hotărîrea amintită, educația patriotică și internaționalistă a tineretului, dezvoltarea trăsăturilor morale și de caracter specifice societății noastre este legată strîns de însemnătatea pe care o dobîndește în educarea politico-cetățenească a tineretului școlar continua îmbunătățire a predării filozofiei, socialismului științific, economiei politice, istoriei și geografiei patriei. Se

[6] „Scînteia", nr. 7542, din 3 decembrie 1967, p. 1.

exprimă în aceasta o cerinţă directă adresată *conţinutului şi planurilor de învăţămînt, domeniu specific-substanţial al activităţii şcolare.* Perfecţionarea întregului conţinut al învăţămîntului, ridicarea valorii instructiv-educative a fiecărui obiect de studiu constituie direcţii de întărire a funcţiilor sociale specifice şcolii.

În structura activităţii şcolare, *dirigenţia* — ca acţiune metodică, planificată, gradată — a dobîndit un loc deosebit. Verigă importantă în sistemul de forme, relaţii şi funcţii preponderent educative (în sens restrîns) *ora de dirigenţie* şi — alături de ea întreaga activitate a dirigintelui capătă atribute noi, izvorîte din necesitatea de a contribui în mai mare măsură la pregătirea politică şi moral-cetăţenească a elevilor, inclusiv la informarea lor continuă, prin forme şi cu mijloace variate, interesante, asupra principalelor evenimente interne şi internaţionale. În acest sens, se va îmbina mai strîns activitatea dirigintelui — în calitatea sa de conducător al clasei de elevi — cu activitatea organismului colectiv pe care îl reprezintă *consiliul pedagogic.* Dezbătută în comun, de către întregul corp profesoral, orientarea tematică generală a orelor de dirigenţie se particularizează la nivelul clasei, potrivit problematicii specifice a fiecărui colectiv de elevi, iniţiativei şi priceperii profesorului-diriginte. Acesta, în funcţie de experienţa şi pregătirea sa, capătă atribuţii sporite în sprijinirea activităţilor culturale, artistice şi sportive întreprinse în cadrul organizaţiilor U.T.C. din şcoli. De altfel, la nivelul şcolii, practica impune necesitatea realizării unei mai puternice suduri între activitatea propriu-zis instructiv-educativă şi activitatea organizaţiilor U.T.C. Coordonarea întregii activităţi extraşcolare se va face pe baza unui plan realist, eficient, elaborat de conducerile şcolilor şi comitetele U.T.C. pe şcoală, în conformitate cu sarcinile generale ale educaţiei şi particularităţile fiecărui colectiv şcolar în parte.

În acest fel, întregul mecanism intern de funcţionare a şcolii se perfectează, realizîndu-se nu numai o potenţare nouă a fiecăruia dintre elementele sale, ci şi o sporită funcţionalitate a ansamblului, a întregii activităţi şcolare ; aceasta dă şcolii, în configuraţia complexului factorilor educativi, o poziţie hotărîtoare. Eforturile şcolii de perfecţionare a procesului instructiv-educativ în toate componentele sale, longitudinal şi transversal, sînt sprijinite de *organizaţiile de partid* din instituţiile de învăţămînt, cărora — aşa cum se arată în documentele de partid — le revin atribuţii sporite în dezvoltarea climatului de exigenţă şi iniţiativă, în analizarea continuă — cu discernămînt şi competenţă — a modului în care se desfăşoară educarea politico-cetăţenească şi morală a elevilor, diversificarea conţinutului şi formelor de realizare a acestui sector important al muncii educative în genere.

Întreaga activitate a şcolii se înscrie într-un circuit educaţional reprezentat de *sistemul factorilor educativi* care — pe măsura amplificării sarcinilor educaţiei tineretului — capătă îndatoriri sporite. Organizaţiile de copii şi tineret, familia, instituţiile extraşcolare au — potrivit structurii lor specifice — răspunderi educative diferenţiate. În totalitatea lor, ele trebuie să contribuie cu o eficienţă reală la sprijinirea activităţii instructiv-educative desfăşurate în şcoală, să alimenteze — pe căi şi în forme particulare, diferite — întregul flux educativ, a cărui intensitate este influenţată, decisiv, de şcoală.

În acest context, cercetarea ştiinţifică a problemelor instrucţiei şi educaţiei dobîndeşte o însemnătate crescîndă. Corelate pe un larg spaţiu interdisciplinar, investigaţiile pedagogice, psihologice şi sociologice contribuie nu numai la explicarea mecanismelor şi structurii specifice ale actului educativ, ci şi la avansarea unor soluţii judicioase, realiste pentru optimizarea întregii munci de educaţie. Înfiinţarea unui *centru de cercetări pentru problemele tineretului* va spori seria instituţiilor ştiinţifice chemate să sprijine şcoala, toţi factorii educativi, în structurarea superioară, eficientă a întregului an-

samblu de influenţe educative. Cunoaşterea plurală a muncii şi vieţii tineretului, a problematicii sale specifice (sub aspect social-economic şi spiritual) va permite, în urma unor studii variate, bine întemeiate metodologic şi tehnic, generalizarea experienţei pozitive, recomandarea unor forme şi metode noi, superioare de realizare a sarcinilor educaţiei comuniste.

În ansamblul elementelor suprastructurii socialiste, şcoala noastră deţine, prin urmare, un loc deosebit de important. Prin activitatea sa, sistemul şcolar asigură reproducerea socială a forţei de muncă, instruirea şi formarea tinerelor generaţii, creează o serie de condiţii indispensabile ale integrării armonioase a tineretului în viaţa dinamică a societăţii noastre. Ritmurile, proporţionalitatea, echilibrul diferitelor procese economice şi sociale (industrializare, urbanizare etc.) depind în mare măsură de calitatea factorului uman, de priceperea şi competenţa fiecărui om al muncii în parte. Şcolile, instituţii specializate în dezvoltarea metodică, treptată a personalităţii omeneşti au, în acest sens, o răspundere esenţială. Măsurile întreprinse de conducerea de partid şi de stat pentru continua îmbunătăţire a structurii şi funcţionării învăţămîntului de toate gradele dovedesc acest lucru. Largul interes al opiniei publice pentru problemele şcolii, grija şi chibzuinţa cu care sînt avansate propuneri şi soluţii pentru cele mai variate registre şi articulaţii ale procesului instructiv-educativ arată că şcoala românească, beneficiară azi, pe un plan superior, a luminoaselor sale tradiţii şi a preluării creatoare a experienţei pedagogice mondiale, a devenit o instituţie de prestigiu, a cărei contribuţie la înflorirea naţiunii socialiste este tot mai substanţială.

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ШКОЛЫ В ВОСДИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

(Резюме)

В первой части очерка автор анализирует социально-экономические условия, усиливающие воспитательную функцию школы в социалистическом обществе. Подробно обсуждается, в особенности, значение учебно-воспитательного процесса в формировании — на высоком уровне — рабочей силы.

Опровергая некоторые буржуазные социологические концепции, автор подчеркивает активную роль социалистической школы в осуществлении общественного прогресса.

Вторая часть посвящена некоторым из главнейших вопросов усиления воспитательной роли школы в формировании социалистической личности, нравственно — политического профиля юноши. Выявляется разнообразие воспитательных объективов, встающих перед школой, широкий вклад учительства в осуществлении задач коммунистического воспитания. Повышение роли школы рассматривается в тесной связи с ролью всех остальных воспитательных факторов.

ACCROISSEMENT DU RÔLE QUE L'ÉCOLE JOUE DANS L'ÉDUCATION DES JEUNES

(Résumé)

Dans la première partie de l'étude, l'auteur analyse les conditions sociales et économiques qui imposent l'accroissement du rôle éducatif de l'école dans la société socialiste. On s'attarde surtout sur l'importance du processus instructif et éducatif pour préparer la force de travail à un niveau supérieur. Tout en combattant certaines conceptions sociologiques bourgeoises,

cette étude met en lumière le rôle actif, dynamique, de l'école socialiste pour réaliser le progrès social. La deuxième partie de l'étude présente quelques-uns des aspects principaux de l'accroissement des attributions éducatives de l'école en vue de la formation de la personnalité socialiste, du profil moral-politique du jeune. On y relève aussi la diversification des objectifs éducatifs qui incombent à l'école, la contribution efficiénte que les enseignants sont appelés a donner pour réaliser les tâches de l'éducation communiste. L'accroissement du rôle de l'école est considéré en étroite corélation avec le rôle de tous les autres facteurs éducatifs.

THE DEVELOPMENT OF THE PART PLAYED BY THE SCHOOL IN THE YOUTH'S EDUCATION

(A b s t r a c t)

In the first part of his study the author analyses the social — economical conditions imposing the underlining of the educational function of the school in the socialist society. He stresses the importance of the educational process for the training of manpower at a high level.

Combatting against some bourgeois sociological conceptions this study reveals the active, dynamic part of the socialist school in the achievement of the social progress. The second part of the study presents some of the main aspects of the increase of school's educational functions in the formation of the socialist personality and of the moral-political features of the youth. The author reveals the diversifying of the educational objectives facing the school and the big contribution that the teaching body can bring to the implementation of the tasks of the communist education. The development of the school's part is considered in its correlation with the part played by all the other educational factors.

DIN PRACTICA ŞCOLII NOASTRE

FORME DE ACTIVITATE ÎN CERCUL LITERAR-ARTISTIC

Prof. VALERIU NEŞTIAN

Literatura şi arta ajută la dezvoltarea intelectuală şi moral-estetică a elevilor din şcoala generală, la educarea lor în spiritul patriotismului socialist, la formarea profilului spiritual al viitorului cetăţean al patriei noastre.

Activitatea din cercurile literar-artistice are o puternică înrîurire în familiarizarea elevilor cu fenomenul cultural-estetic, le stimulează gustul pentru literatură şi artă, le modelează capacitatea de selecţie şi discernămîntul critic. Aceste cercuri, intrate demult în buna tradiţie a şcolii româneşti, au darul de a polariza acele elemente ce se manifestă de timpuriu pe tărîm artistic sau literar, de a mijloci schimburi de lecturi şi de opinii, devenind factori activi în educarea pasiunilor, în întărirea climatului de emulaţie literar-artistică în şcoli. Nu insistăm asupra aspectului teoretic al problemei, el a fost tratat pe larg într-un alt material[1], dar subliniem scopul central al cercului literar, acela de a lărgi sfera cunoştinţelor de limbă şi literatură română, cum şi de a orienta lectura pionierilor şi şcolarilor, de a răspunde frămîntărilor şi nelămuririlor lor, şlefuind şi rafinînd simţul frumosului, de a conduce paşii cutezători pe frumoasele drumuri ale creaţiei.

Un cerc literar trebuie să aibă, într-adevăr, ca preocupare majoră jalonarea lecturii elevilor în direcţiile principale de evoluţie a literaturii şi artei naţionale şi universale, cunoaşterea şi preţuirea tezaurului nostru cultural, dezvoltarea gustului estetic şi iniţierea în creaţia artistică. Dacă în clasă primează aspectul instructiv, în sensul că efectul educativ se obţine mijlocit, prin cel cognitiv, în cadrul cercului literar accentul se cuvine pus pe latura formativă şi în primul rînd pe cea de educaţie estetică.

Cercul literar-artistic ne oferă un cadru propice pentru ca — pe fondul însuşirii şi îmbogăţirii permanente a elementelor esenţiale de cultură generală — să stimulăm interesul şi să dezvoltăm cunoştinţele spre fenomenul literar-artistic pentru care elevii au reale aptitudini. Măsura succesului activităţilor din cerc se află în alegerea acelor forme şi mijloace de influenţare ce corespund particularităţilor de vîrstă şi psiho-fizice ale învăţăceilor dintr-o anume şcoală şi răspund dorinţelor, preferinţelor celor mai arzătoare ale lor. A ajunge la inima copilului, a-l emoţiona, convinge şi înrîuri — iată obiectivul de căpetenie pe care-l urmărim la şcoala noastră *. De aceea, dînd un conţinut lăuntric viguros unor forme atractive şi interesante, ne propunem de fiecare dată să concretizăm cu folos doleanţele şi predilecţiile mărturisite de copii. Între aceste manifestări nu neglijăm recenziile, serile literare, însă

[1] Andrei Dancsuly, *Cercurile de elevi — mijloc eficient de formare multilaterală a pionierilor şi şcolarilor*, „Rev. de pedagogie", nr. 9, 1967.

* Şc. generală din Rusca, raionul Huşi.

avem în vedere faptul că ele nu pot constitui singure acte de existență ale unui cerc. Mai edificatoare din acest punct de vedere ni se par ședințele literare, concursurile de creație, de citire și recitare artistică, activitățile „auxiliare" ce ies din granițele obișnuite ale unei ședințe de cerc și capătă un caracter de masă, datorită numărului mare de pionieri și școlari pe care-i antrenează.

Cuprinzătoare sub aspectul numărului de participanți activi și al varietății formelor de muncă este seara literară.

O seară literară *„Momente din istoria patriei zugrăvite în literatură"* a urmărit atragerea copiilor spre lectura cărților cu conținut patriotic și, prin cuvîntul emoționant al scriitorilor, să-i educe în spiritul dragostei față de țară și popor. În acest scop, pornind de la evocarea lui Eminescu și Vlahuță — care-și admirau țara „de glorii", căreia îi doreau un „viitor falnic", — prezentatorul a relevat eroismul din totdeauna al poporului, vitejia armatei noastre, lupta Partidului Comunist Român pentru eliberarea și înflorirea patriei în care azi rodesc noi frumuseți materiale și spirituale. Cuvîntul său părea el însuși un poem ce avea să se lege cu cuvîntul poeților, prin glasul recitatorilor. Prezentarea, recitările, lecturile, aplauzele se încadrau organic în atmosfera caldă de citire lirică, de vorbă șoptită, se adăugau, unele-altora, la dialogul viu, cu rezonanțe ample și profunde, dintre cei de pe scena improvizată și ceilalți, din sală. Era un fel de schimb de păreri între rapsozii de ieri și de astăzi ai țării și cititorii lor nevîrstnici, un colocviu nevăzut al trecutului cu prezentul și viitorul poporului român, o discuție a fiecăruia dintre cei de față cu el însuși. Valoarea acestei serate (nu amplă și nici „spectaculoasă") a constat în forța de transmisie a mesajului dorit, în claritatea ideilor, în emoția artistică, specifică unui recital de poezie patriotică, eroică, de înalt nivel. Serata literară — care poate fi amplificată cu cîntece, cu proiecții de film și diafilme — are virtuți educative deosebite pentru toate vîrstele școlare. De aici oportunitatea organizării mai multor acțiuni cu aceeași tematică, fiecare dintre ele destinată unei anumite categorii de elevi ; căci una este bibliografia înțeleasă de copiii din clasele III—V, alta e cea pe care se cade s-o cunoască și s-o priceapă școlarii din clasele VI—VIII, alta cei din ciclul mediu de învățămînt.

La cercul literar-artistic reunit am organizat, asemănător, seri muzical-literare, precum : „Poeziile lui Eminescu și Coșbuc pe note", „Republica cîntată de poeți și compozitori", „Ce poezii și cîntece cunosc de la părinți și bunici ?", „Primăvara și poezia". Muzica este utilizată fie ca fundal sonor menit să sporească expresivitatea versurilor, fie alternativ cu fragmentele recitate, cînd recitatorii sînt și coriști, avînd misiunea să transmită anumite idei ori să sugereze ambianța unei epoci sau eveniment. Multilateralitatea valențelor formative ale acestui montaj literar-muzical e certificată de principiul potrivit căruia mijloacele de expresie trebuie să aibă o cît mai mare forță agitatorică și mobilizatoare. În „punerea în scenă" mișcarea e inexistentă, dar concepția pe care se bazează programul uzează de sinceritatea, simplitatea, patosul interiorizat cu care declamă copiii, captînd întreaga atenție și emoție a spectatorilor.

În privința recrutării membrilor și participanților, acest cerc nu se mărginește a fi un „cerc închis", însă nici nu stimulează fluctuațiile. Cu ocazia seratei „Cunoaștem scriitorii de ieri și de azi din regiunea noastră ?", de exemplu, majoritatea elevilor din clasele VII-VIII au răsfoit opere literare, au consultat reviste și ziare, au ascultat emisiuni literare de la radio Iași, pentru a putea lua parte la desfășurarea

manifestării. Pregătită din vreme şi cu atenţia cuvenită, o astfel de acţiune a adîncit sentimentul de dragoste al pionierilor şi şcolarilor faţă de meleagurile pe care au trudit străbunii lor, respectul meritat înaintaşilor noştri în ale creaţiei materiale şi culturale. Totodată, a cultivat curiozitatea elevilor ce nu se mulţumesc cu cît află la şcoală, ci doresc, simt treptat necesitatea de a se informa ei singuri de la sursele care cuprind cele dezbătute. Reînvie prin aceasta şi una din maximele lui Eminescu în materie de învăţămînt, şi anume că o şcoală „bună este aceea în care elevul învaţă mai mult decît i se predă".

Simţămîntul cunoaşterii şi stăpînirii limbii române e dătător de valori şi energii creatoare. El se clădeşte pe vatra casei părinteşti, pe căldura mamei şi chipul robust al tatălui, izvorînd pur şi constant din cele dintîi jocuri, cîntece şi poezii. Pentru „a turna în formă nouă limba veche şi-nţeleaptă", rolul cercului literar este complex. O dată cu valorificarea bogatului tezaur spiritual al poporului, avem datoria patriotică de a insufla cultul graiului strămoşesc, de a educa tineretul şcolar în spiritul îmbogăţirii, înnoirii şi plasticizării exprimării, de a-l face să perceapă nuanţele limbii întrebuinţate de scriitori şi de creatorii anonimi în vederea comunicării artistice a gîndurilor şi sentimentelor lor. Pe acest fond, o seară literară intitulată „Din înţelepciunile poporului", a prilejuit cunoaşterea celor mai semnificative cugetări populare, a modului de exprimare a poporului nostru, corect, clar, precis şi curat. În cadrul ei, fiecare participant a cules şi expus ghicitori, proverbe, zicători şi strigături caracteristice ţinutului. Manifestarea s-a transformat într-o adevărată şezătoare folclorică, deoarece copiii s-au văzut tentaţi să spună, pe marginea acestor cugetări, snoave, anecdote, scurte poveşti, chiar să şi cînte în legătură cu vreo strigătură sau alta.

Pentru a avea o atmosferă corespunzătoare, pot fi expuse pe diverse etajere materiale ajutătoare care întregesc impresia produsă de acţiunea efectuată, de pildă creaţii din domeniul artelor plastice, fotomontaje cu frumuseţi nepreţuite ale peisajului românesc ; de asemenea se poate aranja, din resurse locale, şi o vitrină cu felurite obiecte de artă populară, care să reflecte gustul şi simţul artistic al poporului — carpete, mici covoare şi scoarţe ţărăneşti, marame din provincia respectivă, obiecte de ceramică şi lemn, modele de cusături pe motive naţionale.

Interesante şi amuzante sînt şi seratele costumate pe care le organizăm şi care atrag adeziunea copiilor. După pregătirea din timp pentru recitare, lectură sau interpretare, şcolarii, îmbrăcaţi în costumele eroilor din cărţi, prezintă fragmente reprezentative din creaţiile scriitorilor preferaţi. Avem de-a face cu un joc literar-ghicitoare „Spune cine sînt şi în ce opere te-ai întîlnit cu mine !" Aşa s-a desfăşurat programul axat pe fabulele lui Gr. Alexandrescu, Al. Donici, La Fontaine şi Krîlov.

Vizionările filmelor şi pieselor de teatru, în colective largi, a expoziţiilor şi muzeelor legate de tema curentă a cercului uşurează înţelegerea producţiilor discutate în şedinţele de cerc. Sub conducerea comandanţilor de detaşamente, pionierii şi şcolarii din clasele III—IV au văzut, bunăoară, filmele „Amintiri din copilărie" şi „De-aş fi Harap Alb", iar la cerc s-a făcut cunoştinţă cu viaţa şi opera lui Creangă ; cei din clasele V-VIII au vizionat producţii cinematografice inspirate din opera lui Caragiale şi s-a iscat la cerc o discuţie asupra comportamentului ridicol al unor personaje desuete. Transferul etic-estetic poate fi bine subliniat aici. Pe lîngă aceasta, comentariile explicative ce au loc în cercul „Prietenii filmului" au o pregnantă influenţă asupra formării gustului estetic, a unui ideal estetic. Prin discutarea conţinutului şi a realizării artistice a proiecţiilor, copiii sînt dirijaţi să priceapă interferenţa dintre arte, modalităţile artistice particulare fiecărui gen şi specificul limbajului lor artistic.

In același timp, se fac observații cu privire la măiestria artistică și tehnică a filmului respectiv, ceea ce îi ajută la dezvoltarea simțului estetic și a puterii de judecată artistică. Asemenea acțiuni servesc și unei mai pătrunzătoare înțelegeri a vieții și a oamenilor și cultivării unor trăsături de caracter. Cizelînd gustul artistic al școlarilor, trebuie să avem grijă ca prin spectacolele de film să fie înlăturat, încă din fașe, tot ce e artificial, fals, banal și strident la anumiți elevi, imitatori neavizați ai scenelor și vedetelor din unele filme.

Citiri și recitări artistice se întreprind în alte ședințe de cerc, după modelul oferit pe disc sau bandă de magnetofon (înregistrări de la emisiunile radiofonice „Fonoteca de aur", „Moment poetic", „Matineu literar"). Aceasta înviorează activitatea de cerc. Elevul „va fi mai sensibil la cadențele unei voci talentate — spune J. Guénot — decît la cele ale unui text scris. Prin disc poezia își regăsește echilibrul sonor. Iar cartea rămîne pentru a satisface dorința descoperirii trezită de sunet"[2]. Școlarii, după audiere, sînt chemați în fața microfonului conectat la borna de înregistrare a unui magnetofon și citesc sau recită ce au ascultat anterior. Aceasta le deșteaptă emoții și stări sufletești pozitive la autoaudiția interpretării, necesare dezvoltării sensibilității lor artistice, simțului critic și filtrării propriei execuții. Pe de altă parte, preferințele multor elevi pentru imprimările pe benzi de magnetofon sau pe discuri sînt captate spre a fi folosite în procesul de educație estetică, pentru a forma un climat favorabil creării unei culturi artistice, a unui gust selectiv.

De mare trecere s-a bucurat concursul pentru cel mai bun povestitor artistic. Modelul l-a prezentat discul cu basme românești. Fără a pastișa interpretarea — deci cu respectarea timbrului și personalității fiecărui concurent — tinerii din ultimele clase ale școlii generale au repovestit cele audiate și „cu cuvinte proprii" și cu cuvintele autorului. Cîștigătorii întrecerii au trebuit să nareze o poveste la „diminețile de basme" ale copiilor preșcolari și din clasele I-III. O veritabilă emulație se stîrnește între „cei mari" ca să povestească „celor mici".

Într-o ședință de cerc, a fost propusă școlarilor din clasele V—VI o lucrare scrisă, de creație: „Primul învățător în amintirea mea" (Învățătorul e pensionar și a părăsit localitatea). Fiecare s-a străduit să zugrăvească cît mai expresiv, mai plastic figura dascălului lor. La comentarea compunerilor s-au pornit discuții aprinse asupra veridicității și realizării portretului înfățișat, profesorul preocupîndu-se, sub acest pretext, să cunoască mai bine și să încurajeze aptitudinile creatoare ale preadolescenților. S-au făcut, cu acest prilej, și cîteva referințe de tehnică scriitoricească. O altă compunere liberă, realizată de-a lungul unui trimestru de pionierii clasei a VII-a, acasă, „Care a fost cea mai frumoasă zi din viața mea de pionier", a ocazionat o întrecere fățișă în măiestria de evocatori a elevilor și o încinsă dezbatere de idei și păreri asupra frumuseții condiției de pionier, asupra meșteșugului artistic.

Un ciclu de trei discuții pe an sînt consacrate cunoașterii cîtorva scriitori, de primă mărime și de largă popularitate în rîndurile tinerilor, din literatura universală: Jules Verne, H. Ch. Andersen, D. Defoe, Mark Twain, Maxim Gorki. Informațiile bibliografice de rigoare sînt ilustrate prin lecturi din paginile alese ale operelor lor. Se urmărește îndeosebi atragerea avizată a elevilor către frumusețile

[2] Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului (Lucrare colectivă sub direcția lui Robert Lefranc), E.D.P., Buc., 1966, p. 144.

inestimabile ale literaturii ce depăşeşte cu mult graniţele geografice ale unei singure ţări, intrînd în patrimoniul cultural-artistic al întregii umanităţi. Accentul cade pe capacitatea elevilor de a fixa ca gen şi specie orice scriere literară, pe constituirea deprinderii de a rezuma conţinutul şi de a reliefa modalităţile de expresie artistică a operelor din literatura naţională ca şi din cea universală.

O atenţie specială acordăm educaţiei literar-artistice a elevilor din clasa a VIII-a, unii din ei intrînd după absolvirea şcolii generale în producţie sau urmînd şcoli de profil. Îi obişnuim prin activităţile de la cercuri să povestească frumos, să facă o prezentare cît mai completă a celor citite, să întocmească o recenzie, să poarte discuţii despre literatură, despre limbă şi stil, să-şi formeze un gust personal şi un mod de apreciere artistică. Într-o convorbire cu viitorii absolvenţi am dezbătut ideea de specific naţional în arta şi literatura românească, bineînţeles la un nivel accesibil vîrstei şi puterii lor de înţelegere, apoi relaţia dintre specific naţional şi universalitate, arătîndu-le de ce creaţia lui Eminescu, Caragiale, Sadoveanu ori Arghezi se înscrie în circuitul valorilor mondiale.

Revistele pentru pionieri şi şcolari „Cutezătorii", „Luminiţa" cuprind povestiri, schiţe, poezii, ilustraţii legate de activitatea elevilor sau maturilor, despre trecutul de luptă al poporului etc., material util şi valorificat, prin discuţiile duse pe marginea lui. Pentru a-i pune la curent pe elevii claselor VII—VIII cu mişcarea cultural-artistică de la noi, le prezentăm periodic exemplare din publicaţiile noastre literare şi artistice, pe care ei le pot răsfoi în voie, ori le sînt citite mici pasaje închegate din articole accesibile. Popularizarea apariţiilor editoriale e îndrumată şi prin intermediul gazetei de perete („colţul literar"), utilizată şi în vederea manifestării gustului şi înclinaţiilor lor pentru compuneri cu caracter literar. De altminteri, biblioteca şcolii organizează lunar seri tematice „Un scriitor, o carte", care beneficiază de o frumoasă primire din partea pionierilor şi elevilor mai mari. Aici se prezintă — uneori chiar de către elevi — un scriitor aniversat sau care a scos o carte nouă, de interes pentru tineri, şi se fac lecturi din operă.

Un sprijin preţios ni-l aduce, în desfăşurarea activităţilor consemnate mai sus, radioteleviziunea. Unele emisiuni cu implicaţii estetic-educative le înregistrăm pe bandă magnetică, pentru a fi reluate la nevoie. Emisiunea destinată cercurilor literare ale elevilor, „Aripi tinere", redactată de poetul Dan Deşliu, de pildă, ne e de mare folos în îndrumarea creaţiei şcolarilor noştri, prin destăinuirile fine şi îndrumările pertinente relative la procesul de creaţie conţinute. Alte programe ca „Bibliotecă de literatură română", „Albatros", „Mioriţa", „Cărţile copilăriei" pot ghida iniţierea unor activităţi pioniereşti sau constituie reperul anumitor acţiuni proprii ale noastre. Aşa, de exemplu, scenariul ştiinţifico-fantastic al lui Eduard Jurist, „Prietenul meu Felix", difuzat la radio, şi gustat de elevi, ne-a sugerat ideea de a include în planul tematic al cercului o şedinţă închinată literaturii de anticipaţie şi de aventuri, pentru şcolarii claselor VII—VIII, ilustrată cu înregistrări de la radio. Cînd nu avem putinţa să facem imprimări, recomandăm regulat copiilor emisiunile care i-ar putea interesa. Păcat că publicaţia de specialitate, „Programul de radio şi televiziune", e atît de parcimonioasă în prezentarea emisiunilor pentru copii şi tineret! După cum rarisime au devenit în prezent întîlnirile directe dintre autorii cărţilor pentru copii şi cititorii lor. Însăşi formele de activitate pe care cercul literar-artistic le poate avea în vedere ar ieşi bine în evidenţă dacă s-ar lua iniţiativa organizării unui schimb de experienţă pe această temă.

INDRUMAREA CREAȚIEI LITERARE A ELEVILOR

Prof. STAN GHENA

Literatura copiilor este o literatură a căutării răspunsurilor la întrebările vieții. A face literatură din întrebările neclare asupra vieții e foarte firesc pentru copiii de 10—15 ani, iar valoarea unei astfel de literaturi nu constă atît în găsirea adevăratei soluții, cît și în confruntarea reprezentărilor lor cu realitatea.

De la vîrsta de zece ani elevii încep să-și rememoreze trăirile și să ni le împărtășească. Timpul lor liber, precum și disponibilitățile lor spirituale și afective se concretizează în creațiile lor cu gingășia, ingenuitatea și puritatea acestor ani. Simți în creațiile lor primăvara cu „dureri de muguri", cum zicea Lucian Blaga în poezia *Focuri de primăvară*, dureri ale creșterii, ale cunoașterii, ale adaptării sociale și ale creației. Numai că aici e vorba de niște dureri dulci, dureri „de muguri", din care vor crește copacii cu rădăcini adînc împlîntate în tradiție. Capacitatea creatoare necesară scriitorului mic nu implică atît cunoștințele de teorie literară, cît o memorie bună a faptelor, un spirit de observație ascuțit pentru surprinderea amănuntelor, un discernămînt în selecția faptelor cu semnificație literară și o bună stăpînire a limbii. Primele încercări creatoare ale copiilor vor fi nu atît rolul imaginației, cît al rememorării unor întîmplări trăite de ei mai intens.

Pentru ca să dau viață cercului de creație din comuna Bujoru, raionul Zîmnicea, am plecat în îndrumarea copiilor de la aprecierea lui Rebreanu asupra frumosului care nu-i o „născocire", ci o încercare de a înfățișa o „cantitate de viață" pe care ai trăit-o cu amănunte, cu participarea oamenilor și cu atitudinile lor, cu desfășurarea spirituală respectivă. Numai pornind de la acest aspect compunerile elevilor pot prezenta însemnătate artistică. Micilor creatori de literatură li se cere o capacitate de percepție concret-senzorială, ca tuturor artiștilor, și afirmînd aceasta nu spun o noutate. Traducerea percepțiilor concret-senzoriale în imagini artistice implică sensibilitatea elevului, experiența lui de viață, și în acest sens, copiii au o mai mare putere de transfigurare prin însăși vîrsta lor, trăind între vis și realitate. De aceea, copiilor le e mai ușor să facă eforturi creatoare trecînd de la adaptarea realității la visarea lor, deoarece fondul poetic, potențialul afectiv este mai activ decît la adulți, care trebuie să adapteze realității și experienței lor de viață viziunea artistică, visarea, uneori mai lipsite de prospețimea trăirilor, de firescul limbajului. În compunerea *La pești*, elevul Geantă Daniel din clasa a VIII-a își dezvoltă puterea de observație, mișcarea lui firească în natură și surprinde amănuntele cu siguranța unui scriitor cu experiență :

„Mergeam pe potecuța bătătorită, petrecută pe la margine cu bulgări ghimpoși. Cu cît ne apropiam de lac cu atît călcîile ni se afundau mai mult în noroi. Am intrat mai întîi printr-un tunel de trestii. Aveam în traistă pantofii cu care ne încălțam în apă. Ne-am încălțat și am intrat în apă. Lacul era plin de nuferi albi".

Aceeași acuitate senzorială dovedește și cînd prezintă un aspect al muncii cîmpului, pe care elevul le-a trăit cu o mare intensitate, după cum reiese din compunerea *La arat :*

„Puse boii la jug și începu să are. Plugul taie grăbit pămîntul cărbuniu care se răstoarnă, odihnindu-se pe cealaltă parte. Florea simte cum îi intră pămînt în

opinci. Încă de acasă avea o pietricică și acum îi făcuse bătaie la degetul mare. În urma lui Maria aruncă boabele de porumb în brazda arată de plug. Florea își șterge fruntea plină de sudoare și își împinge pălăria mai pe ceafă. Merg tăcuți, fiecare cu misiunea lui". Ca să simtă cum intră pămîntul în opinci trebuie să fi mers mult după plug și ca să descrie un tabolu al muncii cîmpului, trebuie să-l fi văzut de multe ori.

La începuturile lor creatoare, elevii explică și descriu mult, neavînd încă prețul găsirii echivalentului artistic, iar de aici aspectul didactic sau schematic al creației lor. Elevul de care vorbeam mai sus mi-a prezentat o povestire *Bunica*, numai pe o pagină, fără o formă compozițională corespunzătoare, de unde dialogul, cerut de povestire, lipsea. I-am arătat însemnătatea dialogului pentru a sublinia deruta bunicii sale, atacată de niște hoți. Îmbunătățită, compunerea subliniază emoțiile bunicii cu ajutorul dialogului.

„Stănel, care știa întîmplarea, a ațipit, dar eu, care n-o mai auzisem, eram foarte atent. Bunica povestea :

Cînd l-am văzut am încremenit pe gard. Am început să strig :

— Măi soldatule, măi Stane! Măi soldatule, măi Stane! Altceva nu mai puteam să strig. Veniți, mă, că mă omoară hoții!

— Ce e fă, lele Miță?

— Măi Petre, mă omoară hoții, mă! au venit hoții peste mine.

— Păi unde sînt, fa lele?

— Uite niște căruțe pe marginea șoselei!"

Puțini dintre elevii cercului de creație cunosc locul dialogului în cadrul acțiunii și rolul lui în sublinierea ideii, valoarea lui de comunicare și ca încărcătură de sensuri. Prin analize speciale în acest scop asupra povestirilor *Domnul Goe* sau *Vizita* de I. L. Caragiale, *Descoperind rîul* de Fănuș Neagu, sau *Nabucodonosor* de D. R. Popescu, le-am arătat că dialogul poate da coloratură spirituală, umoristică, sarcastică unor personaje, apoi le-am exemplificat același lucru pe propriile lor creații mai reușite. Compunerea *Grădina din marginea satului* de Iordache Romica, din clasa a VI-a, ne arată cum autoarea cu încă o prietenă a ei pornesc intenționat să mănînce prune din grădina popii, la marginea satului, dar acolo dau de paznic. Dialogul lor cu paznicul e interesant :

— „Încotro, ghea?

Eu îi răspund :

— Pe aici, prin pădurea asta care se află prin apropierea prunelor părintelui, să culegem ciuperci.

Dar Nina răspunde și ea de colo :

— Unchiule, or fi bune prunele părintelui?

— Păi să vă dau să gustați, să vedem voi ce ziceți.

Și rupe cîteva prune pe care ni l-e înmînează. După ce am mîncat prunele pe care ni le-a dat moșneagul, eu mai adaug :

— Unchiule Ispase, din două prune pe care ni le dăduși aproape că nu poți să-ți dai seama, doar să mănînci un pumn de prune ca să-ți dai o părere sigură".

Dialogul evidențiază subtilitatea fetelor, aerul lor serios și insinuant, din care se poate vedea că sînt nemulțumite de apariția paznicului și din cauza aceasta simți în dialog că sînt hotărîte să-l tragă pe sfoară, ca vulpea pe corb. Aceasta ar fi prima impresie, însă citind povestirea afli din tot dialogul că unchiașul a apreciat șiretenia

fetelor și s-a lăsat ispitit intenționat, pentru că era și el la fel de șiret. Remarcăm șiretenia lui imediat ce vede pe popă venind, apoi spunînd fetelor să se ascundă într-un loc cu ricin din apropiere.

— „Hei, care-i acolo ? și mergea spre locul de unde venea popa. Văzîndu-l la cîțiva pași de el, îi zice : „Ah, părinte, credeam că este cineva să fure prune ! Dar ia șezi, colea, la umbra unui prun, că e tare zăduf !".

Aceeași elevă, în povestirea *În concediu,* are următoarea discuție cu bunică-sa, după ce fuge de la grădiniță :

— „De ce ai venit așa devreme, Romico ?

Dar mie îmi trece o minciună prin gînd. Tot auzisem de concediu, și-i spun :

— Păi, ne-a dat concediu, mam'mare.

— Ce ? Concediu ? mă întreabă dînsa mirată.

— Da, îi răspund eu sigură și nici nu clipesc din ochi.

— Și nu cumva vă dă vouă leafă ? mă întreabă dînsa.

— Cred că nu.

— Atunci stai că vine maică-ta, să vezi că ea îți dă leafă".

Narațiunea are o mare însemnătate în compunerile elevilor, ea îndeplinind rolul dinamic în relatarea faptelor, a mersului înainte al acțiunii, accentul punîndu-se pe modalitatea de folosire a limbii. Fără narațiune nu se poate realiza mișcarea în timp și în spațiu a personajelor. Dar pentru elevii claselor mici folosirea ei este dificilă, doarece implică un pretext al scriitorului, corespunzător intrigii, care apoi să ducă la începerea povestirii. Am explicat elevilor că nu e bine să-și înceapă povestirile în felul în care a procedat Creangă în *Amintiri,* sau Delavrancea în *Bunicul* sau *Bunica,* ci găsind alte pretexte. Astfel, elevul Stroe Minel din clasa a VI-a își începe compunerea *Gluga cu trestie* în felul acesta :

„Era ceasul nouă iar noi nu ne culcasem încă, continuam a ține lumina aprinsă și a discuta. Afară era un ger de crăpau pietrele și mămica spunea că de mult timp nu s-a mai pomenit așa ger. Tușa, sora mămichii, îi aminti că a mai fost un ger asemănător cînd a născut-o pe ea în gluga cu trestie.

Noi, dornici a afla amănuntul, am întrebat-o ?

— Cum tușă ? Și de ce tocmai în gluga cu trestie ?

Și tușa a început a-și depăna povestea".

Efectul de impresionare al narațiunii este mai redus decît al dialogului sau este tot atît de valoros, cu condiția ca scriitorul să aibă calități stilistice, lucru cam greu pentru elevii mici. Comentariul asupra faptelor relatate este și mai greu de pretins elevilor, pentru că experiența lor de viață e încă redusă, iar cunoștințele teoretice neconsolidate. Aș greși, totuși, susținînd că elevilor le lipsește acest aspect al creației și că în fiecare din ei se ascunde un moralizator, gen tăticu sau mămica, după cum se află sub tutela vreunuia din ei. Aș greși însă și mai mult dacă nu aș recunoaște că cele mai bune creații sînt ale elevilor care, cu de la sine putere, încearcă pe contul lor a cunoaște universul înconjurător, prin confruntarea realității cu ceea ce spunea tăticul, mămica sau tovarășa învățătoare. De aceea, atunci cînd n-au conținut didactic, aceste confruntări sînt pline de naivitate, de finețe și subtilitate cum numai copiii au.

Eleva Mușat Rodica din clasa a VI-a credea că fotografia e un chip mort al omului (credință orientală, despre care n-a știut nimic cînd am întrebat-o), pornind de la o fotografie aflată în camera ei care reprezenta o femeie moartă demult. E

interesant cum redă în povestirea ei rezistența în fața aparatului de fotografiat și motivarea acestei rezistențe la rugămintea mamă-si :

— „Hai, păpușico, să te fotografieze nenea.

Imediat mă împotrivii, începui să plîng.

— Hai dragă, nu mai face mofturi, îmi zise mămica.

Și de data asta mă împotrivii. Zisei către doamna Zori, care nu știa ce să mai facă, stînd cu mîinile în sîn :

— Numai tu l-ai adus pe domnu aici să mă fotografieze".

Motivarea :

— „Da' ia spune, de ce n-ai vrut să te fotografiezi ?

— Da ce, să nu mai ai matale fată, să mor eu ca moarta din fotografie ?"

Insist, în creațiile elevilor, asupra comentariului, deoarece el este indiciul preluării critice a aspectelor de viață, al puterii lor de judecată artistică, el e cronometrul potențialului traducerii artistice a senzațiilor și trăirilor în fapte de viață, purtătorul semnificațiilor operei literare. Explicînd elevilor însemnătatea comentariului în opera literară, arătîndu-le și primejdiile didacticismului, schematismului și formalismului, aceștia au început să-și cunoască atît de bine conținutul artistic, încît de la titlu pornesc cu semnificațiile, titlul fiind expresia principalei semnificații. Dacă la început transcriau faptul de viață și îmi spuneau că nu știu ce titlu să aleagă, rugîndu-mă pe mine să-i ajut, acum o fac singuri foarte bine.

Ca să ajung însă la includerea comentariului în creațiile elevilor, în sensul cel bun al cuvîntului, a trebuit să pornesc de la întîmplări banale, încorporîndu-le cu sensuri mai apoi. Eleva Stroe Lucia din clasa a VIII-a mi-a prezentat o compunere săracă în semnificație literară, banală, dar interesantă prin înfățișarea trăirii sufletești a unor întîmplări dramatice, însă rău transmise și greșit gradate pentru a emoționa pe cititor. Eleva povestea cum într-o zi de vară citea o carte la umbra unui nuc, cum s-a decis apoi să meargă la scăldat cu sora ei, cum era să se înece, neștiind să înoate și cum, înapoindu-se acasă, a mușcat-o un cîine. Sensul compunerii, după cum reieșea din întîmplările amintite, era acela al compătimirii de către cititor, un sentiment primejdios în fond, dulceag. I-am explicat elevei și i-am arătat că dacă ar schimba sensul acestui sentiment cu cel al călirii în primejdii, al învingerii greutăților, povestirea ar cîștiga în semnificații, demonstrînd o evoluție, o creștere a personajului. În urma sfaturilor mele, a înțeles că ea trebuie să învingă ostilitatea naturii, să devină un erou activ în comparație cu sora ei, pasivă în fața primejdiilor, rezolvînd totul prin abandon. Astfel, ea intră în apă și se scaldă, în timp ce sora sa rămîne pe mal, sau ea stă pe loc la apariția cîinelui, în timp ce sora sa fuge. Comentariul final e concludent.

„Gabi mă aștepta și cînd mă văzu șchiopătînd mă întrebă în batjocură :

— Ei, ți-a plăcut și asta ?

— Cred că mi-a plăcut, îi răspunsei eu în felul gîndurilor de mai înainte.

— Ești nu știu cum ! Te lași înecată, te lași mușcată de cîini și crezi că ți-a plăcut. Vrei să faci pe interesanta.

N-am mai zis nimic. Gabi avea dreptate. Eu însă mă gîndeam că nu s-au întîmplat toate astea ca să par interesantă. Și o știa și Gabi, dar nu înțelegea. După cele petrecute mi-am dat seama că nu poți fugi o viață întreagă de apă, cum la fel nu înseamnă că nu mai trebuie să circuli pe drum de frica unor cîini. Trebuie să învăț să înot. Mergeam șchiopătînd și parcă nu mai simțeam durerea, deoarece în mine curajul creștea ca o pasăre în zbor".

Pentru a crea, chiar în cazul celor mici, e nevoie de o muncă perseverentă de elaborare și elevii trebuie să cunoască și să înțeleagă greutatea muncii creatoare.

Le-am arătat că nimeni nu-i obligă să creeze, iar dacă singuri își impun o creație, trebuie să placă și altora, căci altfel ar fi toată lumea creatoare de literatură. Pentru a realiza creații bune nu-i suficient talentul, ci e necesară și o muncă asiduă de mînuire a expresiei. Adesea, pentru a avea certitudinea talentului lor, am verificat dacă frazele compuse de ei le aparțin. În foarte rare cazuri, elevii împrumută creația altor scriitori pentru a o trece pe numele lor. M-am ferit să dau teme pentru compuneri, lăsînd asta pe seama lor. Cred că fiecare om are atîtea întîmplări semnificative în viața lui, încît ar fi abuziv să-i dictăm noi una, răpindu-i astfel posibilitatea selecției acelei întîmplări, dintre altele din viață, care a contribuit sau a influențat într-un fel formarea psihologiei lui. Chiar așa, fără să dau o temă anume, la foarte mulți elevi ai cercului literar se întîlnesc frecvent și întîmplări asemănătoare. Astfel, *La scăldat* (pentru că pe lîngă comuna Bujoru trece rîul Vedea), *La pădure, La lemne, La pepeni*, sînt teme foarte des întîlnite. Asupra acestora n-am insistat în mod deosebit, pentru că cele mai multe aveau conținut de reportaj, cu întîmplări arhicunoscute.

Pentru a nu-și irosi timpul lor liber, ca și pe al meu, le-am explicat că nu toate întîmplările pot deveni material literar. Toată lumea merge în pădure, la scăldat, la cîmp, la pepeni etc., dar, spre a atrage interesul, e nevoie să arăți cum trăiești acest fapt și cum poate să capete însemnătate mai mare faptul.

În felul acesta, Pereteanu Sandu din clasa a VI-a a povestit interesant o întîmplare trăită la vîrsta de 4 ani, pe cînd sta la un domn Gheorghe, care avea un cocoș și o găină, cocoșul îi sărea mereu în cap, pentru că purta un fes roșu, iar de aici dușmănia lui împotriva cocoșului. Într-o seară, cînd cocoșul s-a culcat, el cu sora lui l-au prins, l-au pus pe ouăle găinii, căzută cloșcă și i-au așezat un coș în cap. Întîmplarea trezește interesul prin hazul ce-l stîrnește, prin felul cum rezolvă elevul starea lui de inferioritate față de cocoș. Oricărui copil de 4 ani i se poate întîmpla să fie victima unui cocoș, curcan sau gîscan, dar elevul nostru a dovedit ingeniozitate prin felul în care s-a răzbunat pe cocoș, iar valoarea literară a întîmplării stă tocmai în această parte a compunerii. Descoperirea cocoșului e umoristic prezentată :

„Domnul Gheorghe se apropie de cuibar și cînd saltă coșul în sus, cocoșul sare speriat în capul lui și o ia în zbor prin ogradă. În urma lui, coșul se răstoarnă și ouăle se sparg. Domnul Gheorghe rămîne buimăcit, neștiind ce să creadă. Ce i-a venit la cloșcă ? O știa destul de blîndă. Dar Costică (așa îl chema pe cocoș) îl lămurește pe loc. Se apropie de el, roșu de mînie, și-i dă drumul la un cucu-ri-gu de înveselește toate păsările din vecini".

Cunoașterea prin lectură a unor prozatori contemporani duce la împrumutarea unor motive în compunerile elevilor. A trebuit să le arăt că în literatură, ca și în oricare artă, contează creația ta personală, originală, și că ceea ce imiți după altcineva nu are valoare.

Orientarea elevilor spre însușirea măiestriei literare de la cei mai valoroși scriitori contemporani intră de asemenea în grija profesorului de literatură. Cînd o elevă scrie ca D. R. Popescu, fără să fi cunoscut creația acestui scriitor, sau alta ca N. Velea, fără să fi citit un rînd din povestirile lui, atunci ca profesor trebuie să-i cultivi predispoziția spre acel stil, pentru a-i afla valențele și a-l depăși. Din cuvinte, situații și atitudini, elevii convertesc literar zone sufletești încă neexplorate, la o vîrstă cînd amintirile sînt proaspete și încă nu au părăsit mintea și preocupările lor. De aceea, aceste proze sînt un mijloc de cunoaștere psihologică a autorilor, care încă n-au rafinamentul detașării, al simulării și disimulării, propriu adulților. Astfel, eleva Iordache Romica arată în compuneri independență în acțiunea

de cunoaștere a universului înconjurător, transcriind diferite impresii ale ei, aceasta dîndu-i mai mare posibilitate de mișcare în lumea lucrurilor. În schimb, colega ei Mușat Rodica păstrează această independență, dar o confruntă cu ceea ce spune mămica, lumea, reprezentînd un progres în cunoaștere. Eleva Stroe Lucia merge mai departe, prelucrînd și trăgînd învățături din faptele cotidiene, exprimînd o stare de adaptare de la visare la realitate. Din compunerile altor elevi se vede cum aceștia rămîn dependenți sfaturilor părinților și nu ies din limitele acestea, iar cînd se întîmplă așa, compunerile lor cuprind mici infracțiuni de încălcare față de ceea ce spune mămica sau tăticu, judecîndu-i în felul lor.

În realizarea judecății artistice a elevilor, cunoștințele de teorie literară ajută foarte mult și, în acest sens, *găsesc necesar ca elevii să cunoască părțile subiectului operei literare încă din clasa a V-a, fără a denumi noțiunile*, deși nu cred că denumite ar supraîncărca elevii. Noțiunea *de intrigă* ajută mult pe copii să cunoască semnificația faptelor spre punctul culminant și de aici spre rezolvarea contradicțiilor. Cu elevii cercului de creație am făcut exerciții pe operele studiate din manual și apoi pe propriile lor creații. Au fost foarte mirați cînd au văzut că scrierile lor, fără a fi compuse potrivit unui plan, analizate apoi, răspund acestor puncte ale subiectului operei literare. Ca să ajut elevii să compună povestiri, nu am pornit de la o schemă, de la un plan simplu sau dezvoltat, de la anumite idei principale, pentru a potrivi apoi vorbele pe un șablon dat. Planul unei povestiri ar ucide proza însăși și pornind de la acest fapt am obținut o diversificare tematică și stilistică, evitînd uniformitatea. Insistînd asupra structurii subiectului pe baza propriilor lor compuneri, le-am demonstrat că un subiect e interesant cînd însăși intriga implică o desfășurare a acțiunii bogată în fapte și cînd duce la punctul culminant în mod gradat, încordat. Invers, lipsa intrigii face ca proza respectivă să fie reportaj literar, echivalent unui tablou literar. Le-am demonstrat legătura ce poate exista între descriere, observația amănuntelor, mișcarea naturii și a personajului, dar că acestea rămîn părți alcătuitoare ale subiectului, partea principală rămînînd confruntarea umană în diferite împrejurări ale vieții, atitudinile luate și transformările ce au loc pe planul conștiinței și al simțămintelor. În felul acesta, unii elevi ca Mușat Rodica, Popa Rodica, Crăciun Valentina și alții și-au anualat o mare parte din scrierile lor cu valoare redusă, descriptivă.

Poezia, cerînd o spontaneitate a imaginației, o stăpînire mai sigură a limbii și a vocabularului, e mai puțin tentabilă în cercul de creație pe care îl conduc. Din 29 elevi scriu poezie doar 6, dintre care perseverenți doar doi, iar rezultate prea bune nu dă nici unul. Elevul Geantă Daniel versifică în diferite maniere, iar eleva Pereteanu Maronica creează imagini splendide, însă fără a le închega într-o idee poetică. Rezultatele sînt încă slabe, poate și pentru că eu încerc să-i formez, ca și în proză de altfel, la nivelul poeziei contemporane. Or, poezia contemporană e mai dificilă de asimilat decît proza, elevii neavînd încă o experiență afectivă apreciabilă și nici o imaginație atît de profundă pentru a-i pătrunde sensurile adesea incifrate.

Succesul unei îndrumări literare stă în formarea elevilor spre autoanaliză iar ceea ce ei adaugă scrierilor lor din observațiile critice ale profesorului sau ale colegilor să fie numai corectări de expresii, de situații veridice sau de viziune. În fapt, profesorul de literatură, prin intervenția lui, trebuie să dea avînt imaginației elevilor prin respectarea cerințelor literare, imaginea artistică rămînînd valabilă datorită conținutului pe care-l reprezintă, imaginației cu care sensibilizează aspectul de viață respectiv.

DIAFILMUL ŞI FILMUL ÎN PREDAREA ISTORIEI

Prof. IOAN CÎMPEANU

Introducerea mijloacelor tehnice moderne în procesul de învăţământ trebuie considerată ca o cerinţă obiectivă, care determină participarea activă a elevilor în procesul instructiv-educativ, cu scopul măririi eficienţei acestuia.

În vederea stimulării interesului şi gustului elevilor pentru cunoaşterea, înţelegerea şi aprofundarea evenimentelor istorice, a creării de stări emotive puternice, de convingeri ideologico-politice, în predarea istoriei am folosit metode şi mijloace variate. Pe lîngă documente, lectură beletristică, albume istorice, obiecte arheologice, vizitarea muzeelor şi locurilor istorice etc., diafilmul şi filmul, subordonate scopului instructiv-educativ, ne-au ajutat mult în realizarea obiectivelor arătate mai sus.

Diafilmul l-am folosit la clase diferite şi în anumite etape ale lecţiei. Rezultatele au variat de la o clasă la alta (fiind vorba de clase experimentale şi de clase de control), precum şi în funcţie de metoda folosită sau de etapa de desfăşurare a lecţiei. Ne-am preocupat de alegerea, cu grijă, a celor mai potrivite diafilme, ţinînd seama de respectarea programei analitice şi de încadrarea materialului prezentat în organismul lecţiei. La clasele a V-a (experimentul s-a făcut la opt clase a V-a) *, folosind orele din programă „la dispoziţia profesorului", după primele ore şi noţiuni introductive, tratînd lecţia *Viaţa omului în comuna primitivă*, împreună cu alţi colegi de aceeaşi specialitate din şcoală, am folosit diafilmele : *Originea şi evoluţia omului* şi *Din trecutul îndepărtat*. La primele trei clase, folosind tipul de lecţie de comunicare, după expunerea făcută în 25—30', am prezentat în întregime diafilmul, cu explicaţiile necesare, subliniind ceea ce era esenţial, legînd imaginile semnificative de materialul faptic prezentat în lecţie. La alte trei clase, am ales fragmente din diafilm care au fost încadrate organic în lecţie şi prezentate în momentul oportun : ocupaţia omului primitiv, poziţia verticală, cum se făcea vînatul, şi am accentuat rolul muncii în procesul de transformare a maimuţei în om. La ultimile două clase, diafilmul a fost prezentat cu ocazia verificării cunoştinţelor.

Dacă prin toate aceste metode orizontul de cunoştinţe al elevilor s-a lărgit în general, totuşi s-au observat diferenţieri de la o grupă de clasă la alta. Ele au constat în gradul de înţelegere a fenomenului istoric, a legăturii dintre imaginile prezentate pe ecran şi expunerea profesorului, a bogăţiei de detalii în povestirea lecţiei etc. Verificarea rezultatelor a situat prima grupă de clase la un nivel mai bun, urmată de grupa a treia şi apoi de-a doua. Cum s-a ajuns la aceste rezultate ? La prima grupă de clase, lecţia fiind predată în întregime şi fiind înţeleasă de către elevi, diafilmul a contribuit la fixarea cunoştinţelor deja însuşite, la urmărirea desfăşurării cronologice a fenomenului istoric, la cimentarea conştientă şi logică a aspectelor prezentate. Unele eventuale scăpări ale elevilor, din timpul predării lecţiei, au putut fi uşor completate, prin prezentarea diafilmului. Elevii n-au fost nevoiţi să mai ia notiţe, putîndu-se concentra, cu uşurinţă, la redarea aceloraşi fenomene, sub altă formă. Legătura între memorarea fenomenelor expuse şi imaginile prezentate pe ecran a dus la creşterea gradului de reţinere a datelor şi a faptelor istorice. Diafilmul a fost vizionat în întregime, astfel că ei au beneficiat de întreaga bogăţie de detalii. Aspectele esenţiale, subliniate din nou de profesor, au fost înţi-

* Liceul nr. 15 — Cluj.

părite mai bine în memorie. Elevii au fost foarte activi și au manifestat interes față de cunoștințele predate.

Grupa a treia de clase s-a apropiat mult de rezultatele primei grupe. Elevii, pregătindu-și lecția acasă, punîndu-se la punct cu înțelegerea evenimentelor, au putut recunoaște și reda, cu ajutorul imaginilor prezentate, volumul de cunoștințe cerut. La unii s-a observat o oarecare ezitare în recunoașterea detaliilor și a încadrării lor organice în fenomenul istoric studiat. Atenția a fost mai sporită, consumul de energie nervoasă a fost mai mare, elevii fiind puși pentru prima dată în fața unor imagini pe care trebuiau să le observe, să facă apoi constatări și generalizări, pentru a prezenta în mod unitar aspectul istoric. Ei au început mai obosiți lecția nouă.

Elevii din a doua grupă de clase, deși au redat logic conținutul științific, s-au limitat mai mult la esențial, la urmărirea firului roșu, așa cum s-a procedat în timpul expunerii, au reținut mai mult aspectul faptic, fără a se abate de la subiect, fără a-și îmbogăți expunerea, chiar cu păreri personale, așa cum au făcut cei din prima grupă. Fiind privați de prezentarea în întregime a diafilmului, trecîndu-se de la expunerea profesorului la intuirea imaginii de pe ecran și din nou la profesor etc., atenția unora s-a acomodat mai greu acestui ritm de muncă. Dorind să urmărească în continuare diafilmul, reveneau mai greu la urmărirea expunerii profesorului și la luarea notițelor. De aceea, orizontul lor n-a fost atît de larg în redarea amănuntelor, deși au respectat conținutul științific al celor predate.

Prezentarea diafilmelor a ridicat și unele greutăți în munca profesorului. Dacă la prima grupă s-a respectat ordinea cronologică a tuturor imaginilor, fapt care a ușurat și expunerea, la a doua grupă de clase munca a fost mult mai grea. Trecerea de la povestire și schiță pe tablă la condițiile de camuflaj și imagine pe ecran și invers îngreuiază urmărirea cursivă a expunerii. Acomodarea de la un mediu la altul (lumină și întuneric) obosește vederea, sensibilizează centrii nervoși. Același lucru se întîmplă și cu elevii. Este nevoie de un timp mult mai îndelungat, în care să se cuprindă toate aceste operațiuni care se repetă de mai multe ori într-o oră. La a treia grupă de clase, procedeul a ridicat unele greutăți numai în privința solicitării memoriei elevilor, a posibilităților lor de concretizare și generalizare, el luînd contact pentru prima dată cu imaginile. De fapt, în acest caz, s-a putut urmări mult mai bine gradul de înțelegere a fenomenelor istorice de către elevi, posibilitatea de aplicare a cunoștințelor teoretice însușite, în împrejurări diferite. În acest caz, ei fac apel la vocabularul științific pe care-l posedă, îl folosesc în condiții necunoscute dinainte. Aprecierea elevului este mult mai aproape de posibilitățile lui, de realitate.

În alegerea diafilmelor, trebuie să ținem seama de particularitățile de vîrstă, de gradul de înțelegere și posibilitățile de asimilare a cunoștințelor. În caz contrar, nu ajungem la rezultatele dorite. Pentru ilustrarea celor afirmate, voi reda un singur exemplu. Predînd lecția *Cultura la egipteni*, pentru a îmbogăți cunoștințele, le-am prezentat elevilor dintr-o clasă a V-a diafilmul *Arta la egipteni*. Cu toată strădania mea, scopul n-a fost realizat în întregime. Diafilmul fiind greoi, depășind nivelul de înțelegere al copiilor, conținînd prea puține elemente caracteristice arhitecturii și sculpturii egiptene, elevii s-au ales și ei cu prea puțin la sfîrșitul orei. La alte clase, renunțîndu-se la diafilm, a fost prezentat un album cu artă la egipteni, intuindu-se cîteva tablouri caracteristice, în momentul fixărilor parțiale în lecție, după prezentarea arhitecturii, sculpturii și picturii. Pe baza conversației cu elevii, rezultatele au fost mult superioare celor obținute la prima clasă. Același

diafilm a fost prezentat la clasa a IX-a. Elevii au fost capabili să înțeleagă bogăția elementelor arhitectonice și valoarea lor. Posedînd o cultură mai bogată, au putut face comparații în privința stilului, cantității de muncă depusă, semnificației operelor de artă, scoțînd singuri în evidență contribuția artei egiptene la tezaurul culturii universale.

În continuare, mai amintesc cîteva dintre diafilmele folosite în alte lecții. La clasele a VII-a : *Comuna din Paris, Războiul pentru independență, Moș Ioan Roată și Unirea.* La clasele a VIII-a : *Vechi cetăți feudale pe teritoriul patriei noastre, Arhitectura bisericească în evul mediu, Evoluția scrisului și primele tipărituri* etc.

O mare valoare educativă pentru înțelegerea mai clară a mișcării muncitorești din România o are diafilmul intitulat *Aspecte din lupta clasei muncitoare condusă de P.C.R.* din care am selectat unele aspecte semnificative, adecvate momentului prezentat, folosindu-l la mai multe lecții. Îmbinarea povestirii cu intuirea imaginilor a dus la o înțelegere mai profundă a fenomenului istoric studiat.

Utilitatea diafilmelor este de necontestat. Totuși, selecționarea imaginilor semnificative, pentru încadrarea în timp, trebuie să sporească în preocuparea noastră. Elevii sînt tentați să vadă totul și trecînd peste unele imagini producem nemulțumirea acestora, născută din dorința vie de a cunoaște. Se întîmpină greutăți și prin faptul că, în timpul prezentării, elevii nu pot lua notițe. Nu se fac scheme pe tablă. Unii elevi reține tocmai elementele neesențiale. De aceea, atunci cînd folosim diafilmul, opinăm pentru tipul de lecție de comunicare, cu prezentarea diafilmului, în loc de fixare, așa cum s-a experimentat la prima grupă de clase.

O contribuție de seamă la îmbogățirea lecțiilor de istorie o au *diapozitivele.* La lecții ca *Răscoala de la Bobîlna, Răscoala condusă de Tudor Vladimirescu* etc., mai ales la clasele a IV-a, diapozitivele și-au dovedit utilitatea. Procurarea lor nu mai constituie o problemă. Multe au fost confecționate în școala noastră, sub îndrumarea unor cadre didactice.

Preocupat de perfecționarea utilizării mijloacelor moderne la lecții, colectivul nostru a confecționat două ecrane tip nou, cu ajutorul cărora se pot face proiecții și la lumina naturală, fără întunecarea sălii de clasă. Aceasta permite posibilitatea supravegherii clasei, a întocmirii schemei pe tablă, concomitent cu predarea și prezentarea proiecției. Totodată, s-a întocmit și o hartă istorico-geografică electrică, utilizată cu multă eficiență. Pusă în funcțiune, becuri aprinse de o anumită culoare reprezintă localități istorice, iar altele de culori diferite reprezintă centre industriale, termocentrale, hidrocentrale etc., favorizînd — pe calea intuiției — localizarea celor învățate pe harta patriei. Harta este ușor transportabilă dintr-o sală de clasă în alta.

O contribuție de seamă la înțelegerea fenomenelor sociale, la formarea de sentimente și convingeri, la determinarea unor atitudini, o aduce și *filmul.* Rolul său în înțelegerea evenimentelor, dar mai ales în formarea educației patriotice, s-a reflectat substanțial în predarea istoriei. Filme ca *Tudor, Neamul Șoimărești lor, Setea, Lupeni 29, Dacii* etc. au fost utilizate cu succes la clasă, ele completînd cunoștințele elevilor cu multiple caracteristici specifice epocilor istorice respective. Metodele folosite au fost diferite. Cu unele clase a fost vizionat filmul și apoi discutat, elevii avînd posibilitatea să pună întrebări și, cu ajutorul profesorului, să

desprindă adevărul istoric. Altor clase li s-a povestit înainte filmul și li s-au dat elevilor sarcini concrete în urmărirea filmului pe timpul prezentării, insistîndu-se asupra scopului. Pentru a vedea efectele filmului *Lupeni 29* asupra educației și instrucției elevilor, am ales două clase, apropiate ca valoare. Cu clasa a VIII-a A a fost vizionat filmul și apoi a fost discutat, legînd cunoștințele dobîndite pe această cale de lecția din manual care tratează aceeași temă. La clasa a VIII-a E, elevilor li s-a făcut o prezentare, li s-a arătat mesajul filmului, ce au de urmărit sub aspect istoric și al artei interpretative. A doua zi, li s-a dat o lucrare de control cu întrebări din lecție, răspunsurile lor trebuind completate cu cunoștințe căpătate din film.

Răspunsurile trebuiau să se refere la condițiile grele ale clasei muncitoare în perioada crizei economice, la lupta comuniștilor pentru ieșirea din criză pe cale revoluționară (figuri de comuniști, metode de luptă, atașamentul față de cauza întregului popor, rolul de organizator și conducător al P.C.R.), la concluziile și învățămintele desprinse din aceste lupte. Li s-a pus cîte o întrebare legată și de progresele cinematografiei românești, de rolul ei în educarea maselor — figuri de interpreți, arta interpretativă etc.

S-a văzut că mai complete au fost răspunsurile elevilor clasei a VIII-a E, la care expunerea conținutului filmului a precedat vizionarea lui. Lor li s-au dat și unele explicații ulterioare, la întrebările puse imediat după vizionarea filmului. Superioritatea acestui procedeu a fost confirmată și de experimentul făcut cu clasele a VIII-a B și D, pe marginea filmului *Tudor*.

Folosirea filmului în lecții ridică însă și unele greutăți. În primul rînd, vizionarea filmelor nu se poate face în condițiile respectării parcurgerii programei decît întîmplător. Filmele artistice, cu conținut istoric, nu rulează după cerințele specialității noastre. De aceea, discuțiile ulterioare, după parcurgerea lecției respective, nu mai au aceeași forță emotivă, convingătoare, ca și atunci cînd ar însoți lecția. În discuțiile care preced vizionarea filmului, profesorul trebuie să insiste asupra părților ce trebuie urmărite, atrăgîndu-le atenția elevilor asupra adevărului istoric. Elevii trebuie să înțeleagă că regizorii, ca și scriitorii și poeții, introduc elemente noi, tocmai pentru a stîrni mai mult curiozitatea, pentru a da mai mult dinamism acțiunii, pentru a ne face să trăim mai intens aspectul prezentat. Nu întotdeauna și nu toți elevii au posibilitatea vizionării filmelor. Discuțiile organizate nu suplinesc imaginile multiple prezentate pe ecran. Se mai ridică și problema conținutului mai puțin educativ al unor scene din film. Imaginea lor persistă în mintea elevilor, cu toate străduințele noastre de a canaliza într-un anumit sens valoarea filmului.

Cîteva concluzii se desprind din cele prezentate :

— selectarea diafilmelor și a filmelor trebuie făcută cu grijă, în funcție de particularitățile de vîrstă și puterea de înțelegere a elevilor ;

— prezentarea lor necesită o pregătire temeinică din partea profesorului, pentru a răspunde exact la aspectele ce se ridică ;

— folosirea lor prea deasă trebuie evitată, deoarece duce la formalism, la șablonism. Ținînd seama de posibilitățile educative, profesorul de istorie poate și trebuie să valorifice mijloacele noi, puse la îndemînă de tehnica modernă, inclusiv diafilmul și filmul.

BUGETUL DE TIMP AL ELEVILOR DIN ȘCOALA COMERCIALĂ

Prof. ZOE ADĂMUȚ
Liceul economic nr. 2
București

Școlii — principalul izvor de cultură și factor de civilizație îi revine sarcina de a forma cetățeanului de mîine deprinderi de muncă și de viață organizată, gîndire logică, precum și încredere în forțele sale. Pe această linie se înscrie și preocuparea noastră de a fi organizat, în fiecare an începînd cu anul școlar 1959/1960, cercetarea bugetului-timp al elevilor școlii tehnice, folosind și experiența catedrei de statistică de la Academia de științe economice. În anul școlar 1966/1967 studiul nostru a cuprins și elevii de la Liceul economic nr. 2.

I. NECESITATEA STUDIERII BUGETULUI – TIMP AL ELEVILOR

Procesul de învățămînt este un proces complex, în care acționează o serie de factori pe care educatorul trebuie să-i cunoască, să le desprindă direcția, rolul și necesitatea lor în procesul instructiv-educativ. Profesorul — lucrînd cu colectivități de elevi mai mult sau mai puțin omogene — trebuie să pornească în activitatea sa de la cunoașterea atentă a fiecărui elev și prin aceasta să ajungă la cunoașterea colectivității în ansamblul ei. Aceasta nu se poate realiza decît printr-o cercetare atentă a procesului de învățămînt. Printre multiplele cercetări ce se pot întreprinde în acest scop este și cercetarea statistică a bugetului-timp al elevilor, pe care o poate efectua fiecare profesor-diriginte sau profesor.

Cercetările întreprinse de colectivul didactic de la școala tehnică comercială au dovedit că rămînerea în urmă la învățătură a unor elevi se datorește — printre altele — și folosirii neraționale a bugetului-timp, adică a celor 24 de ore ale zilei.

Analiza bugetului-timp al elevilor are un caracter informativ pentru profesor, dar și un vădit caracter instructiv-educativ pentru elev și familie. Schimbul de experiență în cadrul orelor de dirigenție privind analiza modului în care și-au utilizat timpul elevii fruntași la învățătură și elevii cu note mediocre la învățătură a dus la rezultate rodnice. De exemplu, după culegerea datelor privind folosirea bugetului-timp, într-o oră de dirigenție cu tema *Să învățăm din experiența fruntașilor clasei noastre,* una dintre elevele fruntașe a spus: „rezultatele mele în muncă se datoresc felului cum îmi împart cele 24 ore ale zilei... părinții mei m-au învățat să prețuiesc timpul"; altă elevă a adăugat: „eu nu consum prea mult timp pentru pregătirea propriu-zisă a lecțiilor, deoarece folosesc eficient fiecare oră de curs, fiind foarte atentă în clasă"; iar alte eleve au arătat că nu le ajunge timpul etc.

Bugetul-timp caracterizează modul cum sînt repartizate cele 24 ore ale unei zile, după structura cheltuielilor de timp ale unei colectivități de elevi supuse observării. El permite să fie studiate multe aspecte de ordin material, social, profesional, precum și raportul dintre diferite activități: timpul destinat participării la orele de curs, timpul necesar studiului individual în raport cu numărul total al orelor și pe fiecare obiect de învățămînt, timpul de odihnă, timpul pentru alte activități intelectuale, sportive, artistice etc.

II. ORGANIZAREA CERCETĂRII BUGETULUI-TIMP AL ELEVILOR

Cercetarea statistică are mai multe etape : observarea (culegerea datelor statistice), prelucrarea (centralizarea și sistematizarea datelor statistice) și analiza statistică a materialului (interpretarea și obținerea de concluzii).

Observarea statistică, ca primă etapă, rezolvă probleme de ordin organizatoric și metodologic privind culegerea datelor statistice. *Scopul observării statistice* este legat de sarcina principală, permanentă, a îmbunătățirii procesului de învățămînt. De exemplu, în cercetarea efectuată în școala noastră în anii școlari 1959/1960 și 1960/1961 scopul l-a constituit analiza folosirii timpului liber al elevilor în raport cu nivelul programelor școlare și al manualelor pentru studiul individual al elevilor. În experimentele desfășurate în anii următori pînă în prezent, cu fiecare serie de elevi, scopul l-a constituit *analiza folosirii bugetului-timp în raport cu rezultatele la învățătură.*

Un rol important în cercetare l-au avut caracterizarea structurii bugetului-timp, compararea structurii bugetului-timp al diferitelor categorii de elevi, după vîrstă, pregătire, sex etc. și stabilirea căilor de reducere a unor cheltuieli de timp la unele activități, însoțite de sporirea consumului la alte activități, potrivit scopului urmărit în etapa respectivă.

Obiectul observării sau colectivitatea supusă cercetării a fost delimitată în funcție de scopul și sarcinile observării. De exemplu, în cercetarea întreprinsă în anul școlar 1960/1961, colectivitatea a fost formată din elevii celor 10 clase din anul I (Școala tehnică), iar în anii următori această cercetare s-a făcut asupra unor clase din anul I care impuneau colectivului didactic rezolvarea unor probleme de disciplină, învățătură și frecvență.

Unitatea de observare a constituit-o fiecare elev în parte care a frecventat cursurile în perioada respectivă. *Observarea poate fi totală sau selectivă*, adică poate să cuprindă pe toți elevii școlii, toate clasele, sau numai o parte, prin sondaj. Din propria experiență, noi opinăm pentru înregistrarea totală a activităților desfășurate de elevi.

În școală, am studiat caracteristicile conform *fișei personale alăturate.*

Formularele și procedeele de înregistrare. Indicatorii fixați prin programul observării s-au trecut în formulare. Tipul formularului a depins de procedeul folosit pentru înregistrare : fotografierea zilei de muncă sau înregistrarea la sfîrșitul zilei.

Formularul de înregistrare a datelor (fișa personală a elevului) s-a completat și totalizat zilnic.

Timpul și durata înregistrării. Noi am ales ca dată calendaristică perioada în care colectivitatea (clasa) a prezentat mai multă stabilitate, cînd activitatea s-a desfășurat normal. *S-a folosit trimestrul II și anume mijlocul trimestrului II. Durata : 4 săptămîni, 1—28 februarie.* Această durată de 4 săptămîni a fost absolut necesară pentru a putea cuprinde aspecte cît mai variate din activitatea elevilor : *lucrări curente, interogarea la lecții, activități cultural-artistice în școală, în afară de școală,* chiar unele motivări de absențe de la școală etc. Pentru completarea fișei personale fiecare elev a trecut zilnic consumul de timp pe activități.

Fişele au fost controlate zilnic de către profesorul-diriginte, iar la sfîrşitul perioadei de înregistrare s-a făcut verificarea fiecărei fişe (dacă s-a răspuns la toate întrebările, dacă răspunsurile sînt exacte etc.).

Controlul datelor statistice a fost foarte necesar înainte de a se trece la centralizarea datelor în borderoul centralizator, deoarece se pot strecura erori determinate de tendinţa unor elevi de a trece ca pregătire pentru lecţii un consum mai mare de timp decît există în realitate, sau de a trece la anumite activităţi un consum de timp mai mare, pentru a arăta importanţa pe care o dau activităţii respective etc. De aceea, dirigintele a controlat şi supravegheat zilnic completarea fişei personale, folosind catalogul, condica de clasă, precum şi alte date primite de la secretarul U.T.C. sau de la organizatorul de grupă sindicală.

Prelucrarea datelor a constat din : *centralizarea fişelor personale ; gruparea unităţilor colectivităţii şi centralizarea pe grupe ; obţinerea unui sistem de indicatori* (absoluţi şi derivaţi) ; *prezentarea rezultatelor prelucrării sub formă de tabele.*

Problemele acestei etape au fost rezolvate pe clase, însă sub îndrumarea responsabilului comisiei metodice a diriginţilor.

Centralizarea fişelor personale în borderoul centralizator a fost o problemă simplă ; ea a constat din totalizarea consumului de timp în fiecare fişă personală, la fiecare activitate, pentru întreaga perioadă, şi din trecerea acestor totaluri în borderoul centralizator în dreptul numelui fiecărui elev, urmînd apoi totalizarea. Acest borderou centralizator formează baza continuării prelucrării datelor şi anume, a grupării şi centralizării pe grupe.

Grupări se pot realiza multe şi variate, noi prezentăm numai cîteva : *structura cheltuielilor totale de timp pentru diferite activităţi ; structura cheltuielilor de timp pentru trebuinţe personale, nelegate de activitatea şcolară ; structura cheltuielilor de timp pentru activităţi intelectuale legate de planul de învăţămînt ; structura cheltuielilor de timp pentru activităţile obşteşti, cultural-artistice, sportive ; structura consumului de timp pe discipline* (ore de curs şi studiu individual) ; *variaţia consumului de timp pentru studiul individual faţă de numărul orelor de curs prevăzut de fiecare disciplină ; dinamica indicatorilor care caracterizează nivelul la învăţătură al clasei în urma efectuării cercetării etc.*

În general, grupările acestea au scopul de a arăta structura consumului de timp după anumite caracteristici, precum şi interdependenţa dintre indicatorii consumului de timp şi indicatorii nivelului la învăţătură. Pe baza grupărilor făcute s-au obţinut *indicatori absoluţi şi derivaţi.* Indicatori absoluţi au fost consideraţi : *numărul total de ore consumate în perioada respectivă de fiecare elev, numărul de elev-ore consumat pentru trebuinţe personale, nelegate de activitatea şcolară, numărul de elev-ore consumat pentru activităţi intelectuale legate de planul de învăţămînt* etc. Aceşti indicatori nu au fost suficienţi de edificatori şi de aceea s-au calculat o serie de indicatori derivaţi : *numărul mediu de elev-ore consumat săptămînal pentru studiul individual la fiecare disciplină, procentul consumului de timp pe diferite activităţi faţă de totalul consumului de timp, indicatori ai variaţiei etc.*

Stabilirea de legături şi de regularităţi în ceea ce priveşte folosirea de către elevi a bugetului-timp, precum şi concluziile privind îmbunătăţirea procesului de

Fișa personală

Ziua	Activități personale nelegate de activitatea intelectuală						Activitate intelectuală legată de						
								Pregătirea lecțiilor					
	Somn	Toaletă	Drum	Masă	Alte activități	Total activ. personale	Cursuri	Contabilitate	Statistică	Finanțe	Merceologie	Ec. politică	Organizare
1	6	30′	3	1	30′	11	6	1	—	30′	30′	30′	30′
2	6	1	3	1	—	11	5	30′	—	—	—	—	30′
3	9	1	3	1	2	16	—	—	—	—	—	—	—
4	8,30	30′	2	1	4	16	5	50′	30′	1	10′	30′	—
5	7	1	2	1	30′	11,30	6	30′	—	30′	30′	—	30′
6	8,30	30′	2	1	2	14	5	—	30′	—	—	30′	—
7	8	30′	2	1	4	15,30	6	30′	30′	15′	30′	—	30′
8	8	30′	2	1	1	12,30	5	1	—	30′	—	15′	15′
9	8	30′	2	1	2	13,30	5	30′	—	—	30′	—	15′
10	10	1	1	2	4	18	—	—	—	—	—	—	—
11	8	30′	2	1	2	13,30	5	1	1	30′	30′	30′	—
12	8	45′	2	1	30′	12,15	6	30′	—	30′	30′	—	15′
13	8	1	2,30	1	2	14,30	5	30′	30′	—	—	15′	15′
14	8	45′	2	1	2	13,45	6	15′	15′	—	30′	—	15′
15	8	30′	4	1	2	15,30	5	15′	—	30′	15′	15′	—
16	8	45′	2,30	1	5,30	17,45	5	30′	—	—	—	—	15′
17	10	1	2	2	3	18	—	—	—	—	—	—	—
18	8	1	2	1	2	14	5	30′	30′	30′	15′	30′	15′
19	8	1	2,30	1	2	14,30	6	30′	—	30′	—	15′	15′
20	8	1	2	1	—	12	5	15′	30′	—	30′	—	15′
21	8,30	45′	2	1	2	14,15	6	15′	30′	30′	—	30′	—
22	8	1	2	1	5	17	5	15′	30′	15′	30′	—	30′
23	8	1	3	1	2	15	5	30′	—	—	—	—	15′
24	8	1	2	2	5	18	—	—	30′	—	—	30′	—
25	8	1	2	1	2	14	5	1	—	—	1	—	—
26	6	1	2	1	3	13	6	30′	30′	—	1	30′	30′
27	6	1	2	1	4	14	5	—	20′	30′	40′	—	15′
28	8	1	2	1	1	13	6	—	—	—	30′	—	30′
Total	221,30	23	62,30	31	65	403	129	11,35	6,35	6,30	8,20	5	6,15

a elevului M.P.

Tabelul nr. 1

planul de învăţământ					Activităţi obşteşti şi cultural—artistice								Total general	Obs.
Drept	Total	Consultaţii	Cerc. ştiin.	Total	Activ. obşt.	Şedinţe UTC	Activ. cult.	Activ. artistice	Lectură	Spectacole	Sport	Total		
—	3	—	—	9	—	—	—	—	—	2	2	4	24	
30′	1[30]	—	—	6[30]	—	—	3	—	—	3[30]	—	6[30]	24	
—	—	—	—	—	1	—	—	—	4	3	—	8	24	
—	3	—	—	8	—	—	—	—	—	—	—	—	24	
—	2	—	—	8	—	—	—	—	2	2,30	—	4,30	24	
30′	1,30	—	2	8,30	—	—	—	—	1,30	—	—	1,30	24	
15′	2,30	—	—	8,30	—	—	—	—	—	—	—	—	24	
—	2	—	—	7	—	—	—	—	2,30	2	—	4,30	24	
15′	1,30	—	—	6,30	—	—	—	—	4	—	—	4	24	
—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	24	
—	3,30	—	—	8,30	—	—	2	—	—	—	—	2	24	
—	1,45	—	—	7,45	—	—	—	—	4	—	—	4	24	
30′	2	1	—	8	—	—	—	—	1,30	—	—	1,30	24	
—	1,15	—	—	7,15	—	—	—	—	3	—	—	3	24	
—	1,15	—	—	6,15	—	1,15	—	1	—	—	—	2,15	24	
30′	1,15	—	—	6,15	—	—	—	—	—	—	—	—	24	
—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	24	
—	2,30	—	—	7,30	—	1	—	—	1,30	—	—	2,30	24	
—	1,30	—	—	7,30	—	—	—	—	—	2	—	2	24	
—	1,30	1	—	7,30	—	—	—	—	2,30	2	—	4,30	24	
—	1,45	—	—	7,45	—	—	—	—	2	—	—	2	24	
—	2	—	—	7	—	—	—	—	—	—	—	—	24	
15′	1	—	—	6	—	—	—	—	1	2	—	3	24	
—	1	—	—	1	—	—	—	—	2	2	1	5	24	
—	2	—	—	7	2	—	—	—	1	—	—	3	24	
—	3	—	—	9	—	—	—	—	2	—	—	2	24	
15′	2	1	—	8	—	—	—	—	2	—	—	2	24	
—	1	—	—	7	—	2	—	—	2	—	—	4	24	
3	47,15	3	2	181,15	3	4,15	5	1	42,30	25	7	87,45	672	

învățămînt pe această linie, depind nu numai de exactitatea datelor obținute în urma observării și prelucrării datelor, dar în mod deosebit și de *pregătirea pedagogică a profesorului-diriginte*, de experiența acestuia în cunoașterea întregului colectiv de elevi și a fiecărui elev în parte, de abilitatea acestuia de a desprinde cauzele esențiale și cele neesențiale, în funcție de sarcinile procesului de învățămînt în etapa respectivă etc.

De un real folos în analiza statistică a fost colaborarea cu elevii din biroul U.T.C. și din activul organizației sindicale din clasă, care, lucrînd clipă de clipă cu colegii lor, cunosc și alte aspecte decît acelea cunoscute de profesorul-diriginte.

În analiza bugetului-timp al elevilor nu se pot da soluții valabile pentru rezolvarea tuturor situațiilor concrete din școlile noastre, ci se arată metode și procedee statistice, unele principii generale pe care trebuie să le respecte orice analiză statistică.

Problemele care trebuiau rezolvate cu prilejul analizei au fost : *precizarea sarcinilor analizei statistice ; aprecierea critică a datelor statistice folosite în analiza statistică ; metodele de analiză statistică ; expunerea rezultatelor analizei statistice.*

Prima problemă pe care ne-am pus-o în analiza materialului statistic asupra bugetului-timp al elevilor a fost *precizarea sarcinilor acestei analize.* Pentru noi sarcina principală a analizei statistice a fost *de a descoperi rezervele de timp în ridicarea nivelului la învățătură, de a demonstra cum mediocritatea are drept cauză principală folosirea nerațională de către elevi a bugetului-timp și de a arăta, pe bază de date concrete, rezultatele educative obținute chiar în timpul efectuării cercetării, inclusiv rolul instructiv-educativ al analizei datelor la orele de diriginție.* De exemplu, au fost cazuri de neconcordanță între numărul de ore consumat pentru studiul individual și situația la învățătură. Astfel, eleva P. M. consumă în medie 6 ore săptămînal pentru studiul individual, dar are numai medii de 10, la fel eleva S. D., în timp ce U. M., de exemplu, consumă în medie 19 ore săptămînal cu studiul individual și are note de 6 și 7.

Pe baza cunoașterii temeinice de către diriginte a posibilităților fiecărui elev s-a ajuns la concluzia că datele sînt exacte, neconcordanța provenind din nivelul diferit de pregătire al fiecărui elev, din diferența de aptitudini intelectuale, din modul cum fiecare știe să folosească timpul de studiu etc.

În continuare, prezentăm cîteva din *rezultatele* pe care le-am obținut.

Volumul și structura consumului de timp pe grupe de activități. În perioada cercetată (28 zile), s-au consumat 672 ore de fiecare elev, deci în total, la colectivitatea de 20 elevi, au revenit 13 440 elev-ore. Potrivit la *cheltuielile de timp pe elevi și grupe de activități* menționăm că nu toți elevii și-au consumat la fel cele 672 ore, ci diferit, în funcție de pregătirea, de conștiinciozitatea executării sarcinilor și de posibilitățile fiecăruia de organizare a timpului. Amănunte în legătură cu folosirea timpului au fost discutate la orele de diriginție.

De asemenea, *structura cheltuielilor totale de timp pe grupe de activități* arată că din totalul de 13 440 elev-ore consumate, 56,58% au fost pentru trebuințe personale nelegate de școală, 28,85% pentru activități intelectuale legate de planul de învățămînt, iar 14,57% pentru activitate obștească, cultural-sportivă.

Socotim că este prea mare proporţia de 56,58% timp consumat pentru trebuinţe personale şi prea mică proporţia de 28,85% timp consumat pentru activităţi intelectuale legate de planul de învăţămînt. În cercetarea desfăşurată în anii şcolari precedenţi proporţia a fost aproape aceeaşi : pentru prima grupă de activităţi 56,40%, pentru a doua grupă de activitate 32%, iar pentru grupa a treia 11,6%, adică mai puţin. Din cele arătate reiese că elevii şcolii tehnice studiază prea puţin. Structura cheltuielilor de timp pentru trebuinţe personale nelegate de activitatea şcolară arată că din totalul de 7 604 elev-ore consumate pentru trebuinţe personale s-a consumat 61,51% pentru somn, 5% pentru masă, 10,76% pentru drumuri şi 15,50% pentru alte activităţi, iar procentul 56,58% (proporţia activităţilor nelegate de şcoală, faţă de totalul general) se prezintă astfel : 33,20% pentru somn, 2,70% pentru toaletă, 6,10% pentru drumuri, 4,18% pentru masă, 10,40% pentru alte activităţi. Proporţiile sînt apropiate de cele obţinute în cercetarea din anii şcolari precedenţi. De remarcat proporţia prea mare a consumului de timp pentru „alte activităţi" în care intră şi diferite activităţi gospodăreşti, drumuri, masă, de la care s-ar putea cîştiga timp pentru a creşte numărul de ore destinat activităţilor legate de planul de învăţămînt şi în special pentru studiul individual.

Structura cheltuielilor de timp pentru activităţi intelectuale legate de planul de învăţămînt. Din totalul de 3 876 [28] elev-ore consumat pentru cursuri, cercuri ştiinţifice şi studiu individual numai 32,3% se consumă cu studiul individual, restul 67,7% pentru orele de cursuri ; iar din totalul general de 13 440 elev-ore, consumul pentru studiul individual este doar 9,32%. Foarte puţin. În cercetarea din anii precedenţi studiul individual reprezenta 12%, de asemenea un procent mic. Datorită acestui fapt în atenţia noastră a fost aplicarea de măsuri în direcţia creşterii greutăţii specifice a orelor depuse pentru studiul individual.

Structura cheltuielilor de timp pentru activitatea obştească, cultural-artistică reprezintă 14,57%. Pentru lectură s-au cheltuit în medie 1 087 [27] elev-ore, care reprezintă 54,20% faţă de totalul grupei de activităţi de 1 958 [52] elev-ore, iar faţă de consumul general de 13 440 elev-ore 8%. O cifră însemnată o reprezintă consumul de timp pentru participarea la spectacole (27,10%, faţă de totalul grupei şi 3,80%, faţă de totalul general).

Consumul de timp pentru activităţi cultural-artistice şi sarcini obşteşti este de 11,70% faţă de totalul grupei de activităţi şi numai de 1,70% faţă de totalul general al consumului de timp.

Din această sumară analiză a structurii consumului de timp pe activităţi s-a desprins, printre altele, că elevii studiază prea puţin faţă de cerinţele programei de învăţămînt, consumînd în schimb prea multe ore pentru trebuinţe personale nelegate de şcoală. Această uşurinţă în atitudinea pe care o au faţă de învăţătură conduce la rezultatele pe care le obţin. De aici se desprinde obligaţia noastră de a învăţa elevii să-şi folosească timpul mai eficient. Din analiza datelor reiese că nu există uniformitate în privinţa consumului de timp pentru studiul individual pe discipline de învăţămînt. La unele discipline se consumă mai mult decît media consumului pe obiect de învăţat (33,6%), la altele mai puţin. Amplitudinea variaţiei (37,2% — 30% = 7,2%), abaterile consumului de timp la fiecare disciplină faţă de consumul mediu caracterizează lipsa de uniformitate a consumului de timp pentru studiul individual pe discipline. Greutatea specifică a consumului de timp la disciplinele „contabilitate" şi „organizarea şi planificarea comerţului" se observă că este sub medie. Aceste discipline au şi pondere mare în numărul de ore prevăzut în planul de învăţămînt şi împreună reprezintă aproape jumătate din totalul orelor prevăzute în planul de învăţămînt. În urma analizei făcute în orele

de dirigenție, pe baza datelor concrete, corelate cu situația notelor la învățătură la aceste discipline, s-au descoperit rezerve de timp neutilizate, care au dus la îmbunătățirea muncii.

Analiza structurii consumului de timp pe studiu individual și ore de curs este foarte utilă și este bine s-o facă fiecare diriginte, dacă vrea să intervină la timp pentru îmbunătățirea situației la învățătură. Orele de curs prevăzute în planul de învățămînt trebuie să fie baza de comparație, căci nu la întîmplare la unele discipline sînt 10 ore și la altele 2—3 ore. Cînd analizăm consumul de timp pentru studiul individual trebuie deci să-l raportăm la numărul orelor de curs, obținînd cîte ore de studiu individual revin pe o oră de curs. Din situația prezentată aci se observă că în medie s-a consumat ½ oră de studiu individual pe ora de curs.

III. CONCLUZII

Cercetarea bugetului-timp al elevilor este foarte utilă și ea nu trebuie să lipsească din preocupările nici unui diriginte. Planul de activitate al dirigintelui cu clasa, tematica orelor de dirigenție trebuie să fie întocmite potrivit acestui scop. Planul este bine să conțină cît mai multe teme : *Cum să mă pregătesc pentru viață, Să învățăm din experiența fruntașilor clasei noastre, Ce înseamnă pentru mine și pentru societate folosirea rațională a timpului liber, Cultura generală și cultura de specialitate în formarea multilaterală a personalității, Folosirea eficientă a timpului liber, armă de luptă împotriva mediocrității, Ce înseamnă timp liber în orînduirea socialistă etc.* Se cere intensificată munca cu elevii : *vizite la domiciliu, la internat, vizionări de filme, interasistențe la ore de curs pentru verificarea unor date trecute în fișe de către elevi* etc.

Necesitatea organizării unei asemenea cercetări cu fiecare serie de elevi se face din ce în ce mai mult simțită, deoarece una din cauzele reale ale mediocrității este nerațională folosire de către elev a celor 24 de ore ale zilei. Nu este admis ca organizării muncii procesului de învățămînt (planuri, programe, manuale, lecții sistematice etc.) și conștiinciozității îndeplinirii sarcinilor de către profesori să li se opună lipsa de organizare și de folosire rațională a timpului de care dau dovadă unii elevi. Trebuie să-i ajutăm pe elevi să înțeleagă faptul că economisirea timpului este măsura gradului de civilizație și chezășia progresului și culturii, este o rezervă nesecată de bogăție a fiecăruia, individual, și a societății în general.

UNITATEA DIDACTICĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI UNIVERSITAR

Transformările învățămîntului au fost determinate în toate timpurile de cerințele dezvoltării economico-sociale, cărora li s-au asociat — de circa un secol — progresele cercetării în domeniul științelor pedagogice. Astăzi țara noastră, preocupată de consolidarea și lărgirea succeselor obținute în construirea societății socialiste, pregătește o nouă așezare a învățămîntului superior și în acest scop a supus discuției publice un studiu amplu. Potrivit datelor acestui studiu universității îi revine un loc aparte în eforturile generale de dezvoltare a științei și tehnicii, a civilizației și culturii românești, pe calea pregătirii viitoarelor cadre necesare școlii și cercetării științifice precum și a specialiștilor reclamați de conducerea producției, de sectorul cultural și de aparatul de stat. Nu rămîne însă nici o îndoială că sarcina universității este aceea de a pregăti înainte de toate personalul didactic superior calificat.

Pentru îndeplinirea acestor sarcini se preconizează *măsuri* de înlăturare a tuturor neajunsurilor legate de *profilul, organizarea și conținutul învățămîntului,* între care se numără și aceea a trecerii practicii pedagogice în grija unor *centre metodice regionale.* Centrele respective ar urma să completeze și definitiveze oarecum *calificarea* profesională a absolvenților universității în primii 2-3 ani de la numirea lor în învățămînt, adică după ce li s-a asigurat în anii studenției o temeinică pregătire teoretică, științifică.

Credem însă că această măsură nu poate fi pusă de acord cu respectarea principiului unității învățămîntului universitar și al pregătirii *integrale* a viitorilor profesori.

Calificarea studenților pentru cariera școlară nu o dă numai informarea științifică, *informare* pe care o pot stăpîni la fel de bine și absolvenții altor institute de învățămînt superior fără a li se acorda pentru aceasta dreptul de a profesa la catedră. Calificarea *didactică* este conferită de o temeinică instruire în domeniul pedagogiei teoretice și practice. Așa încît, *a trimite la posturile școlare absolvenți de universitate fără suficiente cunoștințe de metodică, fără priceperi și deprinderi de tehnică pedagogică înseamnă a le pretinde pe nedrept o muncă pentru care nu au decît o calificare parțială.* Școala actuală nu constituie un teren în care oricine poate să facă orice și oricum. Am putea trimite oare un absolvent al *Institutului de medicină* la circumscripție fără să fi făcut în prealabil stagiul clinic, sau un absolvent al *Institutului politehnic,* la uzină, fără stagiul practic ? Cum se va simți absolventul universității care, ajuns la catedra sa, va trebui, înainte de a intra în clasă, să întrebe pe colegii săi mai vechi ce are de făcut ? Un asemenea debut didactic dezorientat e de natură să prilejuiască încredere în sine și elan profesional, sau sentimente de inferioritate și obsesia incompetenței ? Nu se contravine astfel principiului *unității învățămîntului* care este fundamental pentru pregătirea *completă* a studenților în universități ?

Se știe că studentul epocii noastre — conștient de importanța rolului său so-

cial — aspiră la o pregătire de bază integrală orientată practic. El dorește de la universitate *o calificare de tehnician superior* care să-i asigure încadrarea în producție pe baza cunoașterii unor tehnici și operații precise pe care să le poată efectua încă din clipa angajării. Ca urmare, perspectiva uceniciei postuniversitare nu-i surîde, ci îl poate demobiliza. De altfel, în întreaga lume contemporană aspirațiile tineretului către studii universitare echivalează cu expresia unei explozii de nestăvilit în direcția sferelor culturii, fapt ce determină supunerea lui conștientă atît față de exigențele școlare cît și față de extensiunea și complexitatea acestora.

Ideea inițierii pedagogice în activitatea zilnică la catedră, a tînărului profesor, sub îndrumarea unui cabinet metodic regional, ni se pare inacceptabilă și din alte motive. Prin exerciţiile de inițiere didactică fără o practică prealabilă s-ar crea posibilitatea nedorită a sporirii „rebuturilor" școlare, iar acest gen de rebuturi nu rămîn *imobile* și nici nu pot fi „retopite". Dimpotrivă, mai devreme sau mai tîrziu ele pot produce multe griji materiale și morale colectivității sociale din care fac parte. De altfel, sînt prea cunoscute la noi consecințele utilizării în activitatea școlară de cadre insuficient calificate pentru a se mai urma această practică. Este de ajuns să amintim că în mediul rural se mai găsesc încă și astăzi absolvenți ai școlii generale cu o pregătire slabă față de absolvenții unei școli bune din centrele urbane. Faptul, relevă, pe de o parte, consecințele imense ale așa-zisei „calificări la locul de muncă" în cadrul învățămîntului, iar pe de altă parte exprimă adevărul neplăcut conform căruia golurile în pregătirea elevilor din școala de 8 ani a satelor au șanse de a rămîne definitive deoarece capacitatea personală nu poate suplini lipsa de informație în sfera cunoștințelor școlare de bază decît pînă la un anumit punct. Practica arată că *acoperirea* acestor lipsuri, în cazul copiilor care se transferă la școli mai bune din orașe, nu e posibilă decît dacă mutarea se produce în primele clase, în perioada ciclului elementar, cînd copiii capabili izbutesc să se ridice treptat la nivelul colegilor bine școlarizați inițial, putînd parcurge, apoi, în condiții egale de pregătire, celelalte trepte de învățămînt. Nu discutăm aici ce se întîmplă cu o parte din fiii satelor care nu se pot transfera din vreme la școlile din orașe și care, după date estimative, formează o mare parte din „zestrea" de copii capabili ai țării noastre. Evident, problema de acută răspundere care se pune este aceea a modului de recrutare și valorificare a forțelor psihice ale întregului nostru popor într-o epocă în care națiunile lumii își arcuiesc gigantic voința de afirmare în arena istoriei.

În fine, pentru absolventul universității, pus în situația de a se califica în munca didactică prin efort propriu, există, pericolul de-a ajunge repede la permanentizarea unor tehnici empirice greșite care cu greu ar putea fi înlăturate ulterior mai ales că munca sa — în mediul în care el se va afla la începutul carierei —nu va putea fi suplinită în toate privințele de alți factori culturali care să dețină o îndelungată tradiție în acest sens.

Prin urmare, pregătirea practică a viitorilor profesori implică experimentarea pedagogică a unor modalități sigure. Formula „Liceului de aplicație" nu mai poate fi reactualizată. Spre exemplu: la Iași în 1938, Liceul de aplicație deservea în condiții satisfăcătoare o universitate care avea la Facultățile de științe, litere și filozofie 493 de studenți, dintre care făceau practica pedagogică numai 150. În prezent, la aceleași facultăți sînt circa 4 000 de studenți pentru care — păstrînd proporțiile — ar trebui cel puțin 7-8 licee de aplicație. Ne întrebăm cum ar putea fi încadrate astăzi aceste școli, în totalitate numai cu cadre didactice de elită, care să posede o înaltă calificare pedagogică așa cum cere un liceu de aplicație, adică o școală model din toate punctele de vedere? O asemenea tentativă

ar priva în cele din urmă toate celelalte şcoli ale oraşului de cadre superior calificate, cu un anumit grad de măiestrie pedagogică, şi totodată ar concentra în spaţiul restrîns al cîtorva şcoli un mare număr de studenţi practicanţi stînjenind procesul didactic.

Dacă sîntem de acord că practica pedagogică este menită să întregească titlul de profesor viitorilor absolvenţi de universitate, atunci ea nu poate să constituie o sarcină a unor centre metodice regionale, ci trebuie să rămînă una dintre funcţiile de bază ale universităţii. Ca urmare, *soluţia cea mai indicată ar consta în efectuarea practicii în ultimii ani de studenţie pe lîngă profesorii valoroşi din învăţămîntul de cultură generală, posesori ai unei înalte experienţe didactice, indiferent de şcoala la care ei funcţionează*. Dar pentru ca aceşti profesori să se poată ocupa intens de pregătirea practicanţilor ar fi bine să fie degrevaţi de cel puţin 1/3 din norma didactică prestată. Totodată ei trebuie cointeresaţi prin crearea de avantaje materiale şi culturale menite să le sporească spiritul de răspundere şi să-i lege puternic de iniţierea pedagogică a studenţilor. Evident, pentru practica de o lună şi de două luni (practica continuă) s-ar putea recurge şi la sprijinul profesorilor de elită din oraşele învecinate centrelor universitare.

În cazul că această practică ar urma să se adîncească după terminarea facultăţii, într-o perioadă de 2-3 ani, ea ar trebui să rămînă, spre a fi eficientă, tot sub îndrumarea competentă a universităţii şi a personalităţilor didactice aflate în şcolile medii din centrele universitare. Desigur, această ultimă cale, deşi superioară, ar duce la întîrzierea trimiterii absolvenţilor la posturile care-i aşteaptă fără a mai vorbi de neajunsul sporirii cheltuielilor bugetare.

Faţă de cele arătate, apreciem că ar fi indicat ca înainte de a se trece la aplicarea actualului proiect de modificare a învăţămîntului superior, *să se întreprindă un experiment pedagogic adecvat, care să abordeze în mod unitar, diferitele categorii şi grade de învăţămînt din ţara noastră*. Este îndeajuns de cunoscut faptul că orice reformă şcolară nu poate fi cu adevărat eficientă decît în măsura în care se întemeiază pe datele cercetării ştiinţifice.

Lector univ. dr. ION STRĂCHINARU
Universitatea „Al. I. Cuza"-Iaşi

RĂSPUNDE PROGRAMA DE MATEMATICĂ CERINŢELOR ACTUALE ALE ŞCOLII?

Unul din elementele de bază care contribuie la ridicarea eficienţei procesului de învăţămînt este programa şcolară. Pentru a ţine pasul cu noile realizări ale ştiinţei şi tehnicii contemporane, cu dezvoltarea vieţii sociale, programele şcolare trebuie completate cu noile noţiuni şi cunoştinţe, elaborate pentru perioade de timp mai lungi, întocmite în mod sistematic etc.

Privind sub acest aspect programele de matematică pentru clasele V—VIII, se constată următoarele :

Dacă la geometrie stabilitatea programei a fost asigurată pe o perioadă lungă de timp, la aritmetică şi la algebră ea a suferit foarte dese schimbări, justificate în multe cazuri, dar nu rezolvate în modul cel mai just. Schimbări substanţiale au fost făcute la aceste discipline în 1962. o dată cu trecerea la învăţămîntul general de 8 ani şi apoi în 1964. În *programa de aritmetică* elaborată în 1962 se arată că : „Programa a putut să asigure nu numai o gradare metodică a cunoştinţelor, ci şi-o mărire a numărului de ore la diverse

capitole". Astfel, pentru predarea capitolelor : *numerația, numere întregi, divizibilitatea, fracții ordinare și zecimale* în programa școlii de 7 ani erau prevăzute 117 ore, pe cînd în programa școlii de 8 ani aceloraşi capitole li se rezervă 146 de ore de predare, plus orele puse la dispoziție profesorului, în număr de 20, în total 166 ore. Asigurînd acest număr sporit de ore se creează posibilitatea adîncirii studiului aritmeticii, posibilitatea formării unor deprinderi trainice de calcul, precum și a rezolvării unui mare număr de probleme. Însă, repartizarea acestor teme în doi ani de studiu, ducea, după părerea noastră, la ruperea unității ce trebuie să stea la baza studierii și însușirii cunoștințelor.

Programa elaborată în 1964, justificată prin realizarea mai temeinică a corelației dintre studiul aritmeticii și geometriei, cît și prin îmbogățirea conținutului cunoștințelor de matematică în clasele V—VIII, n-a ținut însă seama în suficientă măsură de evitarea supraîncărcării elevilor și nu a creat posibilitatea predării aritmeticii și algebrei cel puțin la nivelul programei precedente. Astfel, cele 166 ore prevăzute în vechea programă pentru aceste discipline au fost reduse la 132, fără nici o reducere a conținutului. Asemenea reduceri au fost făcute și la alte capitole, ca de exemplu la capitolul *procente*, la care cele 10 ore s-au redus la 8, adăugîndu-se în plus și problemele de amestec și aliaj ; la capitolul *numere raționale*, la clasa a VII-a, orele s-au redus de la 12 la 10, fără nici o reducere a conținutului, iar la *calculul algebric* de la 25 la 11 ore, făcîndu-se doar mici reduceri în programă.

Pentru a se vedea cum se reflectă aceste reduceri în activitatea practică dăm ca exemplu lecția *pătratului binomului*, de la clasa a VII-a, la care se cer rezolvate într-o singură oră următoarele probleme : înțelegerea și însușirea procesului de efectuare prescurtată a acestei operațiuni ; aplicarea ei în exerciții cît mai variate ; aplicarea ei în calculele aritmetice ; problema inversă a recunoașterii și restrîngerii pătratului unui binom ; încadrarea noii operațiuni în cadrul celor învățate pînă la acest capitol.

De asemenea, pentru rezolvarea problemei cu ajutorul ecuației, la aceeași clasă, s-au planificat doar trei ore. Se pot rezolva oare în aceste trei ore cerințele programei de a se efectua probleme gradate în ceea ce privește dificultatea punerii lor în ecuație, pentru ca elevii să-și dea seama de importanța practică a folosirii ecuațiilor în rezolvarea problemelor ? Se pot rezolva probleme cu conținut practic, probleme cu conținut geometric, probleme cu conținut din alte discipline, ca fizică, chimie, din domeniul industriei etc. ?

Considerăm că *programa de algebră* pentru clasa a VII-a conține o prea mare varietate de probleme într-un singur an și cu prea puține ore rezervate fiecărui capitol. Studiul funcției de gr. I prevăzut la această clasă este greu accesibil elevilor în condițiile modului actual de predare a matematicii.

Studiul matematicii în școala generală este sistematizat, în cea mai mare măsură pe baza principiului concentric. Uneori, însă, respectarea acestui principiu nu este justificată, ducînd la greutăți în trezirea interesului pentru problemele ce se studiază și chiar la folosirea nu cu destulă eficiență a timpului pe care-l au la dispoziție profesorii spre a parcurge programa. Astfel, la clasa a V-a, capitolele *Numerație și Operații* se ocupă cu studiul numerelor întregi și zecimale, ca apoi, spre sfîrșitul anului, să se revină la studiul temeinic al numerelor zecimale. Această revenire, chiar cu noul ce poate fi introdus, nu solicită în suficientă măsură puterile intelectuale ale elevilor, scăzînd eficiența muncii pe care o depunem.

Studiul algebrei în clasele VII—VIII este tratat de asemenea concentric, revenindu-se asupra cunoștințelor respective și în clasa a IX-a. Considerăm că puterea de asimilare a elevilor din cla-

sele a VII-a și a VIII-a permite să se asigure parcurgerea liniară a cunoștințelor prevăzute pentru acești doi ani, iar în clasa a IX-a să se facă o sumară recapitulare a lor.

O eficiență sporită a muncii noastre didactice necesită ca fiecare problemă nou însușită să aibă aplicații imediate, ceea ce ajută la fixarea temeinică a noțiunii respective. În general, programa de matematică are în vedere această cerință. Totuși, în programa clasei a VII-a apare o excepție. Se arată aici că descompunerea în factori a expresiilor algebrice se va face folosind identitățile :

$$a^2 + 2ab + b^2 = (a + b)^2 \text{ și } a^2 - b^2 = (a + b) \cdot (a - b).$$

precum și darea unui factor comun, iar la capitolul fracții algebrice, unde această problemă își are aplicațiile cele mai largi, se specifică că se vor trata numai fracțiile având ca numitor monoame. În aceste condiții, cunoștințele respective nu se fixează temeinic, neconstituindu-se într-un sistem unitar și închegat.

Ținînd seama de cele arătate mai sus, credem că în ceea ce privește sistematizarea cunoștințelor de matematică la clasele V—VIII se mai pot aduce unele îmbunătățiri și în acest sens ne permitem să facem cîteva propuneri.

Aritmetica să fie predată tot în doi ani, dar cu următoarea sistematizare : *în clasa a V-a să se trateze toate operațiile, inclusiv rădăcina patrată*, iar *în clasa a VI-a, raportul, proporția și mărimile proporționale*, realizîndu-se astfel o mai reală unitate între cunoștințele unui an de studiu. Tot din punctul de vedere al unei mai bune sistematizări, precum și pentru a putea folosi unele noțiuni din teoria mulțimilor, în predarea aritmeticii la clasa a V-a, materia să fie predată în modul următor : *numere naturale, capitolul divizibilitate, fracții ordinare, fracții zecimale, sistemul metric și rădăcina patrată.*

Ne-am exprimat mai sus părerea că *algebra* în clasele a VII-a și a VIII-a, ar fi bine să se trateze liniar, în felul următor : În clasa a VII-a să se predea cunoștințele cuprinse în actuala programă a clasei a VIII-a, pînă la ecuația cu două necunoscute, introducîndu-se, eventual, la descompunerea în factori și *suma și diferența a două cuburi*, precum *și patratul unui trinom.* În clasa a VIII-a ar urma să se trateze *funcția liniară, ecuația de gradul I cu două necunoscute, neegalități de gradul I, ecuația de gradul II cu rădăcini reale și studiul funcțiilor :*

$$y = x^2,\ y = ax^2,\ y = \frac{1}{x} \text{ și } y = \frac{a}{x}.$$

Față de cele arătate mai sus, propunem pentru clasele V—VIII următoarea schemă de programă :

Clasa a V-a

33 săptămîni a 4 ore = 132 ore.

Mulțimea numerelor naturale	4 ore
Operațiuni cu numere naturale	24 „
Divizibilitatea	17 „
Fracții ordinare	36 „
Fracții zecimale	16 „
Sistemul metric	8 „
Rădăcina patrată	7 „
Diferite tipuri de probleme	8 „
Lucrări de control	6 „
Recapitulare finală	6 „
Total	132 ore

Clasa a VI-a

Aritmetica :

Recapitulare	4 ore
Rapoarte și proporții	14 „
Mărimi proporționale	15 „
Probleme cu procente și amestec	12 „
Lucrări de control	6 „
Recapitulare finală	4 „
Total	55 ore

Geometria :

Introducere	5 ore
Unghiuri	12 „
Triunghiuri	24 „
Drepte paralele	12 „
Patrulatere	10 „
Cercul	10 „
Recapitulare finală	4 „
Total	77 ore

Clasa a VII-a

Algebra :

Numere raționale	12 ore
Expresii algebrice raționale întregi	26 „
Fracții algebrice	15 „
Ecuația de gr. I cu o singură necunoscută	15 „
Recapitulare finală	4 „
Total	72 ore

Geometria :

Recapitulare	2 ore
Figuri asemenea	14 „
Relații metrice	8 „
Funcții trigonometrice	7 „
Poligoane regulate	7 „
Arii	12 „
Lucrări de control	6 „
Recapitulare finală	4 „
Total	60 ore

Clasa a VIII-a

Algebra :

Recapitulare	8 ore
Funcţia liniară	10 „
Sisteme cu două şi mai multe necunoscute	20 „
Neegalităţi de gr. I şi sisteme	8 „
Ecuaţia de gr. II şi funcţiunile : $y = x^2$, $y = ax^2$, $y = \frac{1}{x}$ şi $y = \frac{a}{x}$	15 „
Lucrări de control	6 „
Recapitulare finală	6 „
Total	73 ore

Geometria :

Recapitulare	4 ore
Introducere în geometria în spaţiu	6 „
Arii şi volume	30 „
Lucrări practice	2 „
Recapitulare finală	5 „
Total	47 ore

Cunoaşterea mai multor păreri şi sugestii ale cadrelor didactice care predau matematica de mai mulţi ani şi chibzuirea lor judicioasă vor duce la întocmirea unei programe care să răspundă tot mai mult posibilităţilor de asimilare ale elevilor şi cerinţelor actuale ale şcolii.

MARIA GROVU, prof. de matematică
Şcoala generală nr. 1 — Făgăraş

DESENUL DUPĂ NATURĂ GEOMETRIZAT?

Desenul după natură stă la baza studiului celorlalte forme de desen prevăzute în programă. El contribuie cu ponderea cea mai mare la dezvoltarea spiritului de observaţie, din care motiv acestei forme de desen i se acordă numărul maxim de ore din totalul orelor de desen prevăzute de programa claselor V-VIII.

Întrucît în manualele de desen apărute (cl. V-VI, VII-VIII) se descriu în prim plan metodele şi procedeele de lucru în cadrul desenului după natură, am găsit necesar să ne ocupăm, în acest articol, de procedeele de reprezentare a obiectelor şi de ordinea predării cunoştinţelor la această formă de desen.

În cadrul desenului artistic şi al picturii este justă ideea că mai puţin contează metoda de lucru, procedeul cu care s-a realizat creaţia artistică şi că important este ce exprimă şi nu cum s-a exprimat artistul. Alta este poziţia noastră în şcoala de cultură generală. Aici elevului trebuie să i se dea cunoştinţe, să i se formeze priceperi şi deprinderi cu aju-

torul cărora, în diferite împrejurări, să poată reprezenta obiecte și fenomene, exprimîndu-și în același timp ideile și sentimentele. Treptat, trebuie dezvoltate la copii spiritul de observație, capacitatea de a sesiza formele și culorile caracteristice ale obiectelor din mediul înconjurător, concomitent cu formarea deprinderilor tehnice de reprezentare a acestora. În cadrul acestui proces, un loc principal ocupă etapele prin care trece desenarea obiectului, adică modul în care se începe, se continuă și se finisează desenul. Deci, este vorba despre etapele de executare a desenului după natură.

Prima problemă care apare în fața copilului este : cum și cu ce să înceapă desenul.

Practica arată, că în majoritatea cazurilor copilul începe desenul cu detaliile, pornește de la amănunte și nu de la întreg, de la ansamblul exponatelor.

Aceasta înseamnă că efortul maxim al profesorului, în cadrul intuirii și demonstrării, trebuie să fie orientat spre dezvoltarea observației sintetice a elevilor, pentru ca elevul, în primul rînd, să vadă forma generală, ansamblul și nu detaliile. Plasticienii înțeleg prin aceasta că fiecare obiect studiat separat sau înconjurat de obiecte sau ființe se poate încadra într-o formă — să zicem — geometrică, formă mare care să se înscrie în pagină sub un aspect compozițional. După ce s-a plasat sub forma compozițională și s-a conceput sintetic, se trece la problema detaliilor, în funcție de rolul lor în rezolvarea sarcinilor ridicate de tema respectivă.

Analizînd desenul după natură, în manualele apărute am constatat că autorii respectivi rezolvă problema în mod diferit. Așa, de exemplu, A. Haiduc, în manualul de desen pentru clasa a V-a pornește de la linii de simetrie sau axă și treptat ajunge la forma generală a obiectului expus. Prin acest procedeu atenția copilului se va concentra asupra măsurătorilor exacte, asupra raporturilor dintre părțile componente ale obiectului și numai în cele din urmă ajunge să observe forma caracteristică pe care o are obiectul. Astfel, în centrul atenției stau elementele componente, detaliile și nu viziunea în ansamblu, forma caracteristică a modelului.

Trebuie să precizăm că, la această vîrstă, copiii cu foarte mare greutate pot să realizeze un astfel de desen. Ei se găsesc în stadiul cînd pornesc în desenarea obiectelor de la conturul exterior al acestora. Atenția lor este concentrată asupra aspectului formei, care în perioada preșcolară s-a format ca un stereotip de reprezentare a unor grupuri de obiecte. Ar fi de dorit ca în transmiterea cunoștințelor să pornim de la ceea ce știu copiii și treptat să ajungem la scopul final — cum trebuie să se deseneze după natură.

Copiii știu că mărul este „rotund" și, ca atare, după intuirea mărului să-i lăsăm să deseneze așa cum văd, să ne tălmăcească prin limbajul lor de desen forma caracteristică a modelului și la nevoie să se recurgă la corectarea eventualelor greșeli cu aportul diferitelor procedee de verificare și control. Nu putem fi de acord ca, de exemplu, în cazul mărului, elevul să deseneze de prima dată un pătrat și pe urmă, în acest pătrat, să „înghesuie" mărul, așa cum indică autorul manualului de desen pentru clasa a VI-a, p. 15. În felul acesta toată energia și elanul copilului s-au concentrat în geometrizarea forțată, lecția devenind rigidă, lipsită de atractivitate : concepția este abstractă. Deci copilul își însușește un procedeu de lucru bazat pe măsurători riguroase și va lucra mecanic. În centrul atenției copiilor stau construcții

complicate și nu observarea esențială a modelului din punctul de vedere al formei. De exemplu, în manualul pentru clasa a V-a, la desenarea unei cratițe rotunde (p. 19), autorul spune : „... se trasează mai întîi la mijlocul hîrtiei axa verticală..." „se determină înălțimea axei de simetrie"... „se însemnează lățimea vasului"... „se trasează dreptele care reprezintă conturul lateral al obiectului". „Se desenează forma ovală observată la baza de sus"...

La fel procedează și la desenarea obiectelor cu forme plane și a animalelor — păsări împăiate. Rața nu se concepe prin semnele caracteristice, pentru că elevul se concentrează asupra liniilor de simetrie care trec prin corp-gît și ciocul raței. Nu se știe dacă linia care precizează urechile iepurelui sau corpul va fi la locul său, pînă nu se va desena iepurele în ansamblu etc. Este mai indicat să se observe trăsăturile caracteristice ale animalului sau ale păsării, să se schițeze prin linii subțiri, continue plasarea în pagină, forma, conturul etc., fixînd totodată în memorie elementele lor caracteristice. De altfel, în clasa a V-a, studiile de păsări, animale și de figuri umane depășesc posibilitățile elevilor de abstractizare, de analiză amănunțită, ele fiind accesibile unei perioade ulterioare.

Alte indicații dă Alexandru Drăgoi în manualul de desen pentru clasa a VI-a. El pune în primul rînd accentul pe încadrarea modelului în diferite forme geometrice. Dacă modelul este compus din mai multe obiecte, mai întîi se va schița forma geometrică în care se încadrează întregul model, apoi figurile plane în care se înscriu celelalte obiecte. În urma acestui procedeu de lucru, elevii vor căuta să încadreze orice obiect într-o formă geometrică și atenția lor nu se va îndrepta asupra formei caracteristice pe care o au obiectele. Pe ei îi va interesa geometrizarea compozițională a naturii și în al doilea rînd forma caracteristică a exponatelor. Metoda aceasta de geometrizare este o variantă a metodei lui Guillaume din secolul trecut. Astăzi însă, această metodă este depășită. Scopul desenului după natură este tocmai dezvoltarea observației prin desenul realist și nu geometrizarea forțată a modelului concepută abstract. Desenarea obiectelor sub forme geometrice, stilizate, abstracte, depășește posibilitățile de reprezentare ale majorității elevilor din această clasă.

Ca exemple putem da desenele din manualul mai sus amintit : p. 13, cele trei obiecte sînt încadrate forțat într-un triunghi, iar gutuiul în pătrat ; p. 18, compoziția este încadrată într-un trapez ; p. 23, veverița este încadrată într-un triunghi, corpul și gîtul în dreptunghi etc.

Considerăm că geometrizarea își găsește locul numai atunci cînd forma caracteristică a obiectelor cere aceasta și nu în toate cazurile, numai de dragul geometrizării. Așa, de exemplu, borcanul (p. 13) se poate încadra într-un dreptunghi, la fel și oala (p. 24) pentru că forma le permite, dar a încadra roșia într-un deptunghi și castravetele în trapez găsim că este exagerat. De altfel, în manualul pentru clasa a VI-a toate compozițiile — studiile (pînă și figura umană) — au la bază o formă geometrică. În manualul de desen pentru clasa a VII-a, Ariton Petrescu începe schițarea ghiveciului de flori destul de sintetic, cu forme mari, apropiindu-se mult de obiectul din spațiu. „Liniile rigide ale schițării geometrice treptat sînt înlocuite prin linii mai variate", precizează autorul la p. 28.

După părerea noastră, Ariton Petrescu se apropie cel mai mult de felul cum ar trebui să fie conceput desenul după natură. Ne referim în special la desenarea ghiveciului de flori de la p. 26, p. 29.

După această metodă de studiu, atenția copiilor în prima etapă a muncii se concentrează asupra formei mari a modelului, asupra plasării corecte în pagină etc., fără să piardă din vedere ansamblul caracteristic al modelului.

Forma imaginară a poligonului în care se înscrie ghiveciul de flori nu înseamnă geometrizarea forțată a modelului, ca în majoritatea cazurilor din manualele pentru clasa a V-a și a VI-a, ci posibilitatea concretă de a-l sustrage pe elev de la „fobia" amănuntelor sugerate de modelul expus. Credem că aceasta este calea cea mai potrivită a predării desenului și este și corespunzătoare particularităților de vîrstă.

Nu analizăm desenele după natură din manualul pentru clasa a VIII-a, deoarece și în acest manual concepția este mai mult analitică decît sintetică.

Concluzia noastră este deci aceea că desenarea unui model nu se poate începe prin linii de „bețișoare" sau prin geometrizarea forțată, ci prin conceperea în ansamblu, în mod corespunzător caracteristicilor obiectului sau grupului de obiecte din natură. De exemplu, dacă modelul este un corp cu formă rotundă (cratiță, ghiveci de flori, găleată, sită etc.) desenul se începe cu o linie subțire care precizează muchia din spate sau din față a suportului, apoi cu linii subțiri se reprezintă conturul aparent al modelului, avînd grijă tot timpul de plasarea corectă în pagină, de compoziția echilibrată a modelului din unghiul de vedere al fiecărui elev. (Fig. 1).

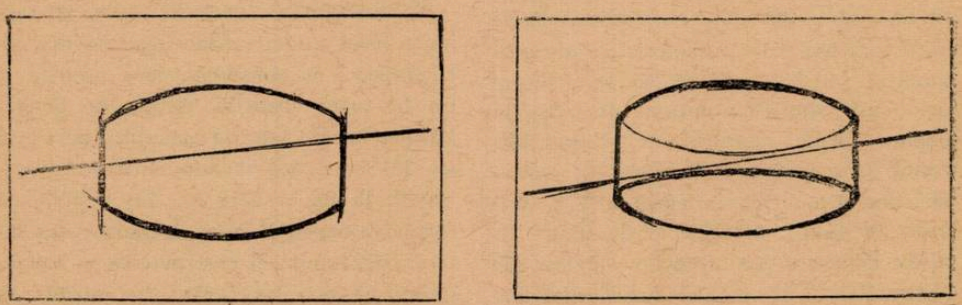


Figura 1 (a)

După ce elevii reprezintă în contur cratița sau găleata, așa cum se prezintă în fața ochilor lor și schița seamănă cu modelul, trec la precizarea mai exactă a elipselor etc. În cazul în care elevul nu poate să deseneze obiectul respectiv pe baza observației, se poate recurge la diferite metode de verificare, folosind măsurătorile, axa de simetrie etc. dar numai în cazul acesta. Important este ca elevul să nu înceapă desenul cu mijloace de verificare. Ele să fie subordonate sarcinii didactice principale, avînd drept scop, la control, corectarea greșelilor survenite pe parcursul schițării, plasării desenului în pagină etc.

Numai după ce elevul are desenul în ansamblu executat are ce compara și raporta la modelul expus. Calea rezolvării este analitico-sintetică, pornește de la întreg la analiza detaliilor și în cele din urmă ajunge la reprezentarea în ansamblu, deci la sinteză. Elevii nu vor face nici geometrizarea forțată, nici nu vor începe desenul cu linii rigide, axe și determinări geometrice, ci, după un timp de meditare, timp în care își concentrează atenția asupra modelului expus și-l observă bine, desenează formele

mari. Controlul și verificarea prin raportul de mărime-lățime, axe, forme pozitive și negative se desfășoară fără doar și poate numai în etapa a doua. Profesorul va avea tot timpul în vedere particularitățile de vîrstă ale elevilor, precum și posibilitățile lor de reprezentare prin desen. În felul acesta li se va dezvolta în mod treptat și sistematic capacitatea de observație, copiii nu vor vedea în detalii, ci sintetic, în ansamblu, esențialul modelului. (Fig. 1, b.c.d).

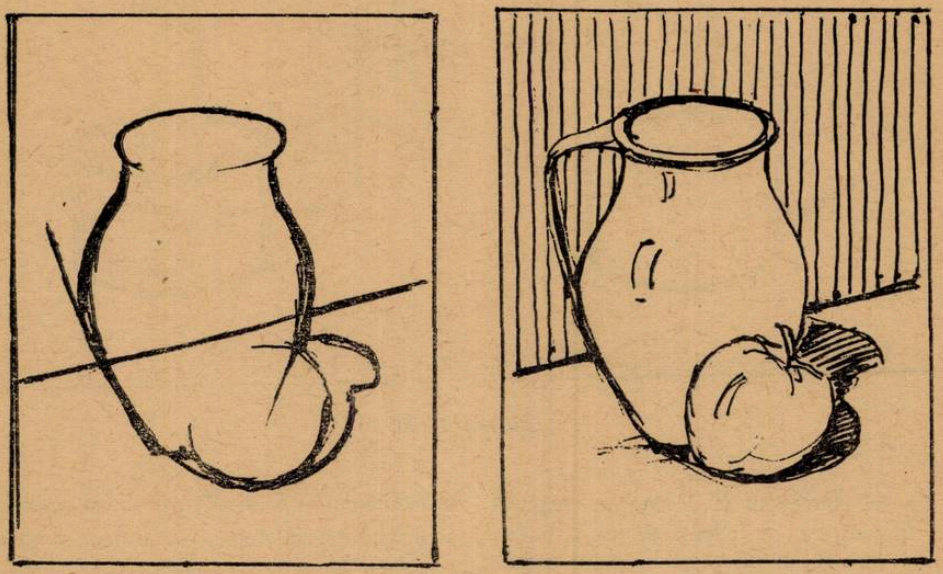


Figura 1 (b)

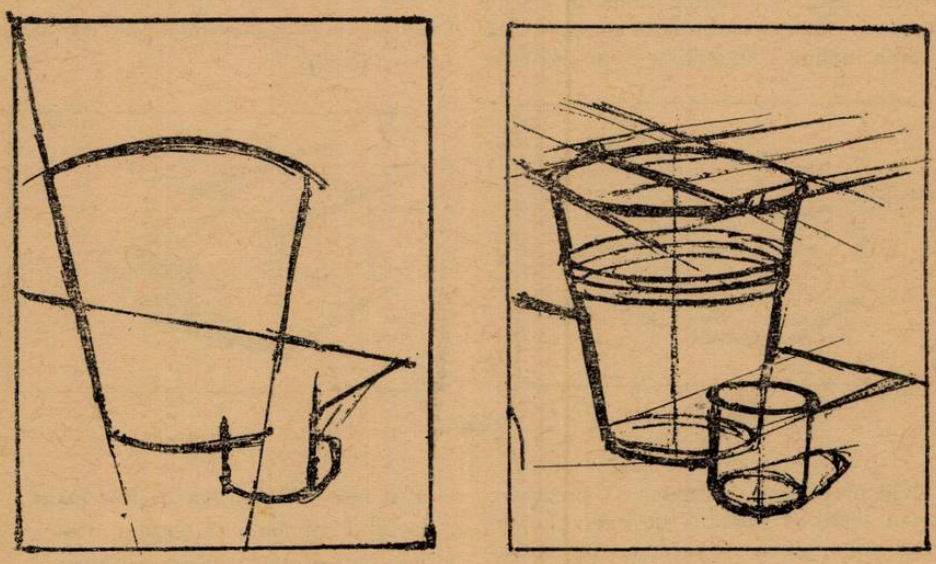


Figura 1 (c)

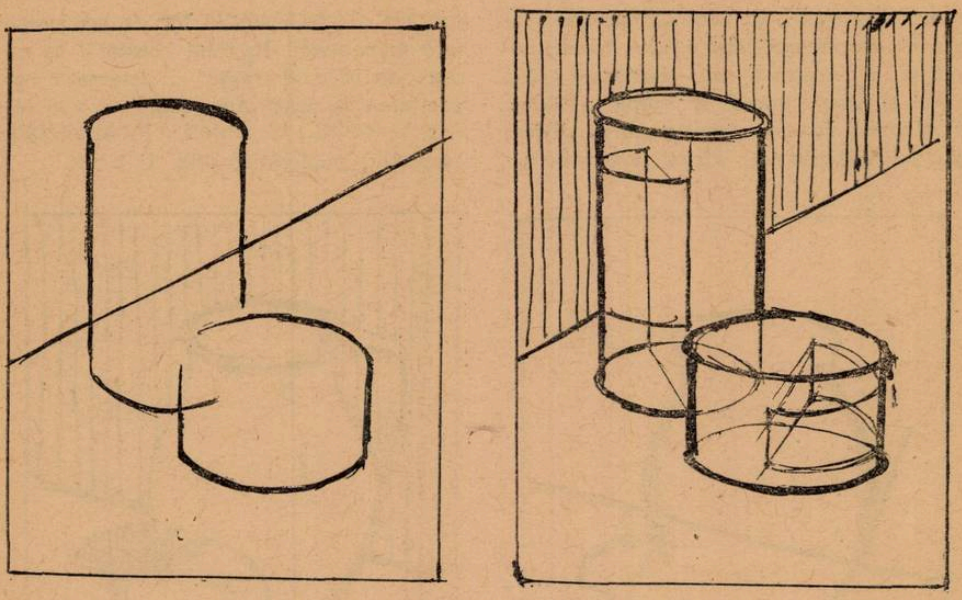


Figura 1 (d)

La fel concepem și desenarea corpurilor poliedrice, de exemplu, un cub, un scaun sau un taburet. Și în cazul acesta desenul se începe cu precizarea suportului (muchia mesei din fund), cu plasarea în pagină a cubului, luînd în considerare și umbra aruncată de acesta. Verificarea înclinării muchiilor racursiul este o problemă ce se rezolvă pe baza intuirii și demonstrării, după ce cubul cu umbra aruncată de el a fost bine plasat în pagină. În cazul de față, modelul se poate înscrie într-o formă geometrică, pentru că însăși forma aparentă este un hexagon. (Fig. 2).

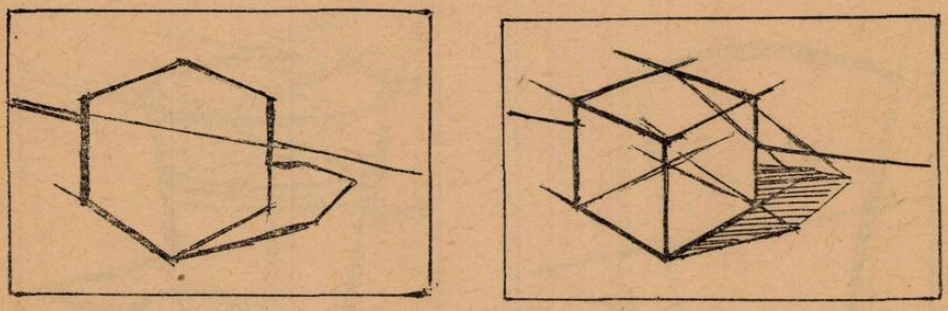


Figura 2

Evident că este în zadar să precizeze elevul toate proporțiile, de exemplu ale taburetului, dacă nu are schița executată la care să le raporteze. Însă, dacă și-a schițat forma mare, exterioară, a modelului, pe baza desenului poate verifica, controla și compara cu exponatul.

Este greșit să-l obligăm pe elev să caute fel și fel de forme geometrice în care s-ar putea încadra o rață, o veveriță, o barză. Servește mai mult sarcina didactică a predării desenului dacă schița acestor păsări și animale se concepe sintetic, dacă la reprezentarea lor copiii pornesc cu desenarea formelor mari care conturează pasărea sau animalul împăiat, prin linii subțiri și multe care redau mișcarea etc., dar în nici un caz nu vor desena prima dată o formă geometrică abstractă, în care s-ar putea încadra pasărea. (Fig. 3, a.b).

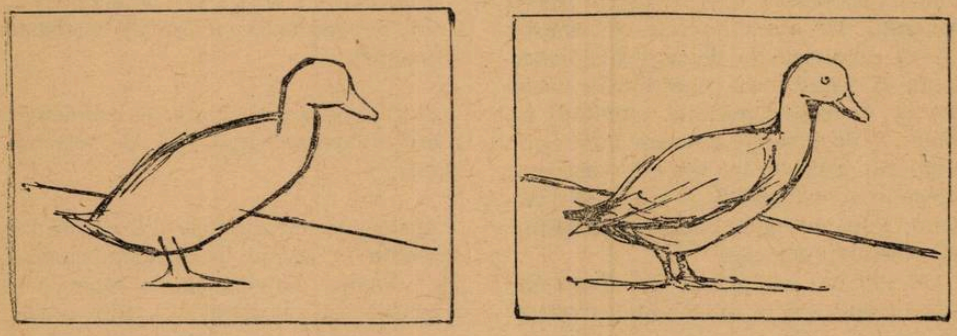


Figura 3 (a, b)

Analizînd succesiunea temelor la desenul după natură, în ceea ce privește ordinea predării cunoștințelor trebuie să arătăm că recomandările manualelor de desen, în special cel pentru clasa a V-a și a VI-a, fiind prea pretențioase, depășesc posibilitățile de reprezentare ale elevilor din aceste clase.

Ar fi fost mai indicat ca în clasa a V-a, trimestrele I și II, să se deseneze obiecte plane și de rotație așezate în poziție frontală, iar în trimestrul III corpuri de rotație așezate sub linia de orizont, intuind multilateral deformările perspective ale cercului.

În clasa a VI-a, trimestrul I, să se deseneze un grup de 2-3 obiecte cu forme rotunde, consolidînd priceperile și deprinderile de reprezentare a corpurilor de rotație, iar în trimestrele II și III să se facă cunoscută desenarea corpurilor poliedrice, demonstrîndu-se multilateral descreșterile perspective ale figurilor plane. Desenul în acest trimestru ar trebui să se înceapă cu figura plană așezată sub linia de orizont, de prima dată în poziția particulară a planului de nivel, pe urmă în poziții oarecare etc. ajungînd în felul acesta la reprezentarea corpurilor poliedrice. (Ca model am putea indica planșete, șervețele, covoare, cărți, terenuri de fotbal, ușa etc.).

În cele arătate mai sus, am încercat să ating unele probleme ridicate de predarea desenului după natură, prin care să se asigure libertatea de creație, manifestarea personalității elevului, fără să-i impunem în procesul de muncă individuală șabloane rigide, jaloane pur geometrice.

Lector GEDEON ZOLTAN

Univ. Babeș-Bolyai,

Institutul pedagogic de 3 ani — Cluj.

ESTE JUSTIFICAT NUMĂRUL REDUS DE ORE LA MATEMATICI ÎN LICEELE PEDAGOGICE?

Este unanim recunoscut că în condițiile societății contemporane matematica ocupă un loc tot mai important în pregătirea pentru viață a tinerei generații. De aceea, în cele ce urmează nu ne propunem să demonstrăm importanța și necesitatea cunoștințelor matematice în toate domeniile activității sociale, ci doar să ne spunem părerea în legătură cu modul în care este concepută pregătirea matematică a viitorilor învățători după actualul plan de învățămînt al liceelor pedagogice.

Considerăm că planul de învățămînt pus în aplicare în anul școlar 1966/1967 în ceea ce privește predarea celor patru discipline matematice (aritmetica, algebra, geometria și trigonometria) corespunde în mică măsură cerințelor moderne ale societății noastre în plin avînt și misiunii pe care o vor avea de îndeplinit viitorii învățători.

Planul de învățămînt în vigoare cuprinde următoarea repartiție a orelor de matematică :

Anii de studiu și numărul de ore repartizate pe săptămînă.

Anul I — 4 ore : 2 ore de aritmetică, 2 ore de algebră.

Anul II — 4 ore : 1 oră de aritmetică, 1 oră de algebră, 1 oră de geometrie, 1 oră de trigonometrie.

Anul III — 3 ore : 1 oră de aritmetică, 1 oră de algebră, 1 oră de geometrie.

Anul IV — 2 ore : 1 oră de aritmetică, 1 oră de predarea metodicii aritmeticii.

Anul V — 1 oră de aritmetică.

La clasele în lichidare de la școala pedagogică situația este mai bună. Aici, ea se prezintă astfel :

Anul III — 3 ore : 2 ore de aritmetică, 1 oră de geometrie.

Anul IV — 4 ore : 1 oră de aritmetică, 1 oră de geometrie, 2 ore de metodica aritmeticii.

Anul V — 4 ore : 2 ore de aritmetică, 1 oră de geometrie, 1 oră de trigonometrie.

Analiza atentă a numărului de ore repartizate în planul de învățămînt pentru predarea matematicii ne conduce la concluzia că în aceste condiții pregătirea matematică a viitorilor învățători este deficitară.

După cum se constată, pentru predarea geometriei în noul plan este prevăzută cîte o singură oră pe săptămînă, în anii II și III, în timp ce în școlile pedagogice această disciplină se predă în patru ani de zile (în anii II, III, IV și V, cîte o oră săptămînal). Programa de matematică a liceelor prevede 2 ore săptămînal pentru predarea geometriei plane, iar programa pentru liceele pedagogice prevede numai o singură oră. Experiența arată că nici chiar elevii buni nu-și pot însuși temeinic cunoștințele de geometrie într-un număr atît de mic de ore. Geometria plană se predă în liceele teoretice în clasa a IX-a, ceea ce înseamnă că toți elevii, deci și cei care urmează a se înscrie la secția umanistică, au posibilități mai largi de a-și însuși cunoștințele de geometrie plană decît elevii liceelor pedagogice.

În anul II situația este deosebit de grea, prin faptul că la cele două discipline — algebra și trigonometria — volumul de cunoștințe este prea mare în raport cu numărul orelor repartizate. Pe de altă parte, predarea a patru discipline matematice, în cîte o oră fiecare,

duce la dispersarea muncii și atenției elevilor, la o mai slabă aprofundare și însușire a cunoștințelor.

Ne întrebăm: care va fi nivelul de pregătire al elevilor noștri la absolvirea școlii? Cum se vor prezenta ei la examenul de bacalaureat și mai ales cum vor face față în cariera lor cerințelor tot mai mari pe care le reclamă mersul înainte al societății socialiste?

Există oare motive serioase care să justifice reducerea numărului orelor de matematică în liceele pedagogice? Credem că nu. Rezultatele examenelor de definitivat și de înaintare în grad, pe de o parte, și progresele uimitoare ale științei și tehnicii, pe de altă parte, demonstrează necesitatea unei atenții tot mai mari în ceea ce privește pregătirea elevilor liceelor pedagogice la matematică, la nivelul epocii actuale, mai ales cînd se pune tot mai puternic problema ca modernizarea studiului matematicii să înceapă de la clasa I. Se știe că școlile normale de altădată nu deschideau drumul către învățămîntul superior și nici către o carieră pe care s-o rîvnească mulți. Astăzi, absolvenților liceelor pedagogice le sînt deschise toate drumurile spre un învățămînt de un grad mai înalt, numai să aibă dorința, bunăvoința și capacitatea necesare.

Prin restrîngerea numărului orelor de matematică există însă perspectiva, nu de drept, ci de fapt, de a se bara drumul către învățămîntul superior unor elemente talentate, cu mare putere de muncă și cu deosebite aptitudini pentru matematică.

Considerăm că dacă se apreciază ca elevii de la secția umanistică să aibă cunoștințe de matematică superioară, apoi nici elevii liceelor pedagogice nu trebuie să fie puși pe picior de inferioritate. Credem că ar trebui să se studieze posibilitatea introducerii și în liceele pedagogice a unor elemente de analiză matematică și a geometriei analitice. Dacă pentru moment ideea nu poate fi tradusă în fapt, este absolut necesar — ca o primă măsură — să se revină la vechiul plan de învățămînt al școlilor pedagogice, începînd chiar din anul școlar viitor.

Socotim că nu-i indicat ca învățătorii, care au mari răspunderi în culturalizarea maselor, în punerea bazelor concepției noi a studiului matematicii la elevi din cea mai fragedă vîrstă, să aibă o pregătire matematică slabă, o orientare îngustă, azi, cînd matematicile ocupă un loc tot mai preponderent nu numai în tehnică și știință, ci în majoritatea sectoarelor de muncă.

Prof. GHEORGHE BUGA
Prof. VASILE FETESCU
Liceul pedagogic-Iași

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

A XXXIII-a SESIUNE EXTRAORDINARĂ A CONSILIULUI BIROULUI INTERNAȚIONAL DE EDUCAȚIE

— Decembrie 1967 —

La mijlocul lunii decembrie 1967 a avut loc la Geneva cea de-a 33-a sesiune extraordinară a Consiliului Biroului Internațional de Educație. Consiliul este autoritatea supremă a B.I.E., fiind format din reprezentanții tuturor membrilor organizației. Între atribuțiile principale ale acestui organ figurează orientarea generală a activității și discutarea și adoptarea unor hotărîri privind modificările care se impun a fi aduse la Statutul de organizare și funcționare a organizației.

După cum se cunoaște, Biroul Internațional de Educație este o instituție internațională, interguvernamentală, cu o bogată activitate și cu valoroase tradiții în domeniul adunării de date referitoare la dezvoltarea învățămîntului și a cercetărilor pedagogice din țările membre și difuzării acestora în rîndurile educatorilor din toate țările.

Fondat în anul 1925, sub conducerea prof. Pierre Bovet, în urma Congresului pedagogic din Edimburg, Biroul a început să funcționeze din anul 1926. Primii semnatari ai statutelor de organizare și funcționare a noii instituții internaționale au fost R. Dottrens din partea Institutului Jean Jacques Rousseau din Geneva, A. Malche, ministrul instrucțiunii publice din cantonul Geneva, W. Radwan, reprezentantul Poloniei și U. Gomez, reprezentantul Ecuadorului. Pînă la sfîrșitul anului 1930 au devenit membre ale Biroului alte opt state, printre care Belgia, Spania, Germania ; România a participat de asemenea la lucrările B.I.E. înaintea celui de-al doilea război mondial.

De-a lungul anilor Biroul a desfășurat o prodigioasă activitate. Dintre formele principale de activitate ale lui amintim : organizarea, în colaborare cu UNESCO, a conferințelor internaționale anuale de instrucțiune publică ; alcătuirea expoziției pedagogice permanente, în care țările membre au posibilitatea de a-și prezenta cele mai reprezentative documente (lucrări pedagogice, colecții de manuale și de programe școlare, material didactic, lucrări ale elevilor etc.), prin care își fac cunoscute publicului larg rezultatele obținute în dezvoltarea învățămîntului.

Biroul Internațional de Educație a organizat și se îngrijește de buna funcționare a uneia din cele mai mari biblioteci pedagogice din lume. Biblioteca cuprinde un număr impresionant de lucrări pedagogice și posedă colecții unice, cum sînt cele de legislație școlară, colecțiile de manuale și de cărți pentru copii, colecțiile unor importante reviste și alte publicații pedagogice.

Un rol important în realizarea sarcinii pe care și-a asumat-o — aceea de a informa membrii săi asupra dezvoltării în-

vățămîntului din întreaga lume — îl au publicațiile pe care le editează Biroul :

— „Anuarul internațional de educație", care reproduce, însoțind cu date statistice, rapoartele anuale prezentate de statele membre în cadrul conferinței internaționale de instrucție publică ;

— Volume asupra anchetelor internaționale comparative întreprinse de birou, în care sînt grupate răspunsurile date de statele membre la tema pusă în discuție și studiul comparativ făcut de B.I.E. cu privire la soluțiile adoptate pentru rezolvarea diferitelor probleme ale educației și învățămîntului de statele care au răspuns la anchetele respective ;

— Buletinul trimestrial și fișele bibliografice, prin intermediul cărora se urmărește să se asigure o informare asupra problemelor noi ivite în teoria și practica pedagogică, pe parcursul unui trimestru, în întreaga lume și, o documentație bibliografică detaliată asupra acestor probleme.

La cerere, prin serviciile sale tehnice, Biroul efectuează lucrări bibliografice, analize tematice comparative etc. pentru fiecare dintre statele membre ale organizației.

Ilustrative, pentru orientarea activității și aria tematică a acesteia, sînt problemele care au figurat pe ordinea de zi a conferințelor internaționale anuale ale B.I.E.-UNESCO, în legătură cu care au fost întreprinse și anchetele și studiile comparative :

Elaborarea programelor pentru învățămîntul primar (1958) ;

Manuale pentru învățămîntul primar (1959) ;

Formarea cadrelor științifice și tehnice (1959) ;

Planificarea educației (1962) ;

Organizarea orientării școlare și profesionale (1963) ;

Alfabetizarea și învățămîntul pentru adulți (1964) ;

Limbile vii (moderne) în școlile secundare și în învățămîntul general (1965) ;

Lupta împotriva penuriei de personal didactic în învățămîntul secundar (1967) etc.

În timpul celui de-al doilea război mondial, Biroul a fost una din organizațiile internaționale care nu și-a întrerupt activitatea tehnică, de specialitate. În concordanță cu scopurile fundamentale pe care și le-a stabilit, în tot timpul războiului, Biroul a desfășurat o activitate umanitară susținută. Astfel, serviciul de ajutor intelectual pentru prizonierii de război, creat de către Birou, a trimis în lagărele de prizonieri din întreaga lume peste 600 000 de volume științifice și literare, în valoare de cca 2 milioane de franci elvețieni.

Țara noastră, membră a acestei instituții internaționale, a participat efectiv la activitățile acesteia. Încă din anul 1926, la cel de-al IV-lea Congres de educație morală, care a avut loc la Roma, congres care a acordat întreaga sa încredere Biroului Internațional de Educație în lupta pentru realizarea spiritului de la Geneva, a participat la lucrări ca delegat al Societății Națiunilor profesorul George Oprescu. În iulie 1937, reprezentantul Ministerului Educației Naționale a semnat Statutul B.I.E., exprimîndu-se prin aceasta adeziunea țării noastre la B.I.E. În anul următor, reprezentantul României la a VII-a Conferință internațională de instrucție publică a fost ales președintele Conferinței.

După război, prezența țării noastre în activitatea organizației s-a făcut din ce în ce mai mult simțită. Delegațiile țării noastre au fost permanent prezente la lucrările Consiliului și Comitetului Executiv și la Conferința anuală. S-a răspuns la toate chestionarele anchetelor întreprinse de B.I.E. și a fost redactat Raportul anual asupra mișcării educative de la noi, ilustrîndu-se succesele obținute în dezvoltarea învățămîntului nostru și prin standul rezervat nouă, în cadrul Expoziției pedagogice permanente de la Geneva. Pe această cale țara noastră și-a adus contribuția la efortu-

rile făcute de B.I.E. pentru sprijinirea dezvoltării învățămîntului și a progresului științei pedagogice în lume, prin mijloacele de care dispune, popularizînd în același timp, succesele obținute în domeniul învățămîntului și al științei pedagogice în țara noastră.

În ultimii ani, ca urmare a profundelor transformări ce au avut loc în lume după cel de-al doilea război mondial și a reflectării acestora pe planul instrucției și educației, în fața B.I.E. au apărut o serie de probleme noi, de natură să influențeze profund viitorul instituției.

Astfel, s-a ridicat problema reconsiderării Statutului Biroului, avîndu-se în vedere faptul că în prezent instituția este organizată și funcționează pe baza Statutului adoptat în anul 1929. Unii membri au apreciat că, dată fiind etapa în care Statutul a fost elaborat, unele din prevederile sale nu mai sînt, întru totul, concordante cu noile realități economico-sociale și politice și cu necesitățile actuale și de perspectivă ale progresului învățămîntului și teoriei pedagogice în lume.

În legătură cu aceasta s-a pus și problema unei mai riguroase determinări a profilului și a obiectivelor fundamentale ale activității organizației, și, pe această bază, a unei reconsiderări a relațiilor Biroului cu celelalte organe și organisme internaționale care abordează probleme tangente și, în special, cu UNESCO.

Unele probleme referitoare la finanțarea acțiunilor B.I.E. s-au ridicat în ultima vreme, îndeosebi în legătură cu modul în care s-au realizat prevederile statutare referitoare la obligațiile statelor membre în această privință. La acest capitol s-au ivit unele greutăți în urma neachitării cu regularitate a cotizațiilor statutare de către unele state membre, situație determinată de greutățile economice prin care acestea au trecut, după război. Așa s-a ajuns la punerea problemei revizuirii sistemului pe baza căruia au fost stabilite cotizațiile actuale.

Pentru soluționarea acestor chestiuni, încă din anul 1966 delegațiile Cehoslovaciei și Ungariei la cea de-a XXXI-a Reuniune a Consiliului B.I.E. au prezentat proiectul unui nou statut. La propunerea delegației României, la aceeași Reuniune s-a hotărît ca o comisie extraordinară din care a făcut parte și țara noastră să studieze proiectul cehoslovac-maghiar și observațiile asupra lui precum și alte proiecte și să pregătească un nou statut al B.I.E. Ulterior au mai fost prezentate proiecte din partea Franței, Angliei și S.U.A. și s-au făcut numeroase observații și propuneri din partea altor state membre.

La lucrările comisiei și la întîlnirile ulterioare în cadrul Consiliului B.I.E. și al Conferințelor internaționale din 1966 și 1967 s-au conturat două orientări principale cu privire la viitorul statut al instituției, de fapt cu privire la viitorul ei.

Una, rezultată dintr-o propunere franceză viza includerea B.I.E. la UNESCO, alta, considera necesară și utilă menținerea, în continuare, a B.I.E. ca o organizație interguvernamentală independentă.

Adoptarea uneia sau alteia din aceste propuneri, modificarea articolului 4 din actualul Statut (referitor la stabilirea cotizațiilor) și proiectul de buget pe anul 1968 au fost punctele de pe ordinea de zi a celei de-a XXXIII-a ședințe extraordinare a consiliului B.I.E., din decembrie 1967.

Această ședință era una din cele mai importante din întreaga activitate a B.I.E., dată fiind natura și semnificația problemelor pe care era chemată să le soluționeze. În ordine logică, de modul cum era soluționată problema statutului B.I.E. depindea modul de soluționare și a celorlalte de pe ordinea de zi. De aceea, atenția principală a tuturor delegațiilor a fost îndreptată spre dezbaterea

și soluționarea chestiunii înscrise la punctul 1 al ordinei de zi.

La deschiderea ședinței delegația franceză a cerut Consiliului să accepte o modificare a formulării primului punct de pe ordinea de zi, în sensul de a se înlocui cuvîntul „integrare" prin termenul „rattachement", acesta din urmă, și nu primul, exprimînd corect fondul propunerii franceze. S-a propus deci o raliere, atașare, a B.I.E. la UNESCO, avînd o largă autonomie și nu o integrare a lui la această din urmă organizație.

Delegația țării noastre și-a precizat poziția în legătură cu problemele referitoare la statutul organizației încă la sesiunile anterioare ale Consiliului, din 1966 și 1967, pronunțîndu-se pentru continuitatea B.I.E. ca instituție internațională universală, pe baza unei strînse colaborări cu UNESCO, dar păstrîndu-și autonomia, pentru reprezentarea echitabilă a membrilor în organele de conducere, pentru accentuarea rolului științific al B.I.E. și pentru menținerea în continuare a sediului la Geneva.

În discuțiile purtate la Reuniunea ultimă a Consiliului B.I.E. delegația noastră a insistat pentru menținerea B.I.E. ca **instituție internațională afiliată la UNESCO,** pentru o definire cît mai precisă a noțiunii de „autonomie", susținînd autonomia **funcțională** a B.I.E., nu numai autonomia intelectuală, cum inițial se preconizase. Acest punct de vedere a fost împărtășit de majoritatea delegațiilor și adoptat în cele din urmă. Ce semnificație are un asemenea punct de vedere ? Adoptîndu-se poziția noastră s-au creat condițiile pentru valorificarea bunelor tradiții ale B.I.E., urmînd ca și în viitor acesta să poată întreține relații directe, nu numai prin intermediul UNESCO, cu ministerele de învățămînt și cu institutele științifice din toate țările, și să aibă buget propriu în cadrul bugetul UNESCO.

O propunere a noastră care a contribuit în mare măsură la apropierea punctelor de vedere și la soluționarea problemei a fost aceea ca toate statele care fac amendamente la proiectul de rezoluție propus de Anglia (care a sintetizat ansamblul problemelor discutate pe marginea Statutului B.I.E.) să fie considerate coautoare la acest document. Astfel, ca urmare a acceptării unor amendamente propuse de noi, de delegația Franței, de delegații U.R.S.S. și de alte delegații, proiectul de rezoluție a fost adoptat cu quasi-unanimitatea celor prezenți (44 voturi pentru, zero contra și o abținere).

În temeiul acestei rezoluții, urmează ca cele două conduceri ale instituțiilor să elaboreze o nouă formă a relațiilor, pe baza principiilor deja arătate mai sus : caracterul internațional al instituției, păstrarea numelui, a unei autonomii funcționale și a sediului la Geneva.

B.I.E. va continua să rămînă un centru mondial pedagogic, să întreprindă lucrări și cercetări de educație comparată, își va continua activitățile în domeniul documentării și informării și va organiza conferințele anuale de instrucție publică. Resursele financiare ale B.I.E. vor forma o parte distinctă în cadrul bugetului UNESCO.

Acest mod de soluționare a problemei va crea noi posibilități pentru simplificarea și creșterea eficacității relațiilor dintre B.I.E. și UNESCO, va permite o mai accentuată profilare și delimitare a cercetărilor științifice întreprinse asigurînd, în același timp, păstrarea valoroaselor tradiții ale activității desfășurate de B.I.E., pe parcursul unei însemnate perioade de timp.

Prof. univ. MIRON CONSTANTINESCU
adjunct al ministrului învățămîntului

SESIUNEA ȘTIINȚIFICĂ JUBILIARĂ DIN CAPITALA R.S.S. UCRAINEANĂ

La Kiev, între 20 și 23 noiembrie 1967 s-a desfășurat o sesiune științifică jubiliară cu tema „Dezvoltarea învățămîntului și a științei pedagogice în R.S.S. Ucraineană în decursul a 50 de ani".

Deși prin organizare ea a aparținut Institutului de cercetări pedagogice și Institutului de psihologie din R.S.S. Ucraineană, prin conținutul multor comunicări, ca și prin cercul foarte larg de participanți, reprezentînd Academia de științe pedagogice din Moscova și unele institute de cercetări pedagogice sau institute pedagogice din republicile Uniunii Sovietice, ea a fost, în multe privințe, semnificativă pentru succesele obținute de școala și pedagogia sovietică în genere.

La sesiune au luat parte ca invitați reprezentanți din conducerea institutelor cu profil similar din R.P. Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, R.D. Germană, R.S.F. Iugoslavia, R.P. Polonă, R.S. România. Beneficiind de o caldă primire și de tradiționala ospitalitate a poporului ucrainean, oaspeții au avut posibilitatea să cunoască, în timpul ședерii în Kiev, o interesantă școală-internat, școli de bază dotate cu cea mai modernă tehnică didactică, stațiunea micilor naturaliști, planul de cercetare al Institutului de științe pedagogice și structura lui, să viziteze cîteva dintre frumoasele monumente ale capitalei Ucrainei, printre care Catedrala Sf. Sofia, Muzeul de artă populară și localul fostei tipografii a lui Petru Movilă.

În ședința plenară, care s-a desfășurat în sala de festivități a modernului Palat al pionierilor, au fost prezentate cîteva comunicări cu caracter de bilanț:

50 de ani de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și învățămîntul în Ucraina — Udovicenko P. Platonovici, ministrul învățămîntului; V. I. Lenin și învățămîntul în R.S.S. Ucraineană — Grișcenko M.M.; Știința pedagogică în Ucraina în anii *puterii sovietice* — Capelev V.I., directorul Institutului de cercetări pedagogice; Știința psihologică în R.S.S. Ucraineană în decursul a 50 de ani — acad. Kostiuk G. S., directorul Institutului de psihologie etc.

Cele 10 secții în care s-au desfășurat lucrările sesiunii jubiliare sînt, prin denumirea și tematica lor, semnificative pentru năzuința pedagogilor și psihologilor ucrainieni, de a cultiva toate direcțiile cercetării, de a aborda toate problemele fundamentale pentru progresul școlii și al educației: Secția teoria învățării, secția teoria educației, secția psihologie, secția istoria școlii și a pedagogiei, secția organizarea școlii și a învățămîntului, secția metodica materiilor umaniste, secția științelor naturii și a matematicii, secția metodica lucrului manual și a instrucției politehnice, secția educația preșcolară, secția defectologie.

Alături de comunicări care și-au propus sinteze cuprinzătoare (Boldîrev M. I. — Dezvoltarea teoriei marxist-leniniste a educației morale în U.R.S.S.), au figurat altele care au tratat în profunzime o temă cu arie limitată (Ceașko L.V. — Bazele didactice ale folosirii filmului în procesul de învățămînt). S-au tratat atît teme de istoria pedagogiei (Goncearov M.K. — V.I. Lenin și pedagogia), cît și probleme de modernizare a învățămîntului (Rosenberg N.N. — Cercetarea problemelor instruirii programate în școlile generale). S-au folosit atît metode deductive, cît și metode inductive; remarcabilă mi s-a părut preocuparea de modernizare a actului de prezentare a comunicărilor prin folosirea filmului, a înregistrărilor etc.

Cercetătorii sovietici din domeniul pedagogiei sînt bine informați, foarte perseverenți în experimentele pe care le montează în școli, îndreptîndu-și atenția spre detaliile semnificative, insistent preocupați de finalizarea și eficacitatea cercetărilor. Clare, curajoase și bine orientate mi-au părut mai ales întrebările puse autorilor, fie după terminarea expunerii, fie în timpul efectuării acesteia, prin depunerea unor bilețele.

Considerațiunile pe care le-am făcut cu privire la raportul dintre învățămîntul programat și învățămîntul tradițional, la evoluția metodologiei cercetării pedagogice și la funcția educativă a disci-

plinelor umaniste în școala contemporană au fost primite cu interes.

La ședința de închidere s-au prezentat, cu o exemplară ordine și conciziune, concluziile pe secții, aprecieri și saluturi din partea reprezentanților institutelor din țările socialiste prietene și apoi, concluziile generale privitoare la lucrările sesiunii.

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de științe pedagogice

PREOCUPĂRI ALE PEDAGOGILOR DIN R. P. UNGARĂ

În ultimul timp, contactele pedagogilor din țara noastră cu pedagogii de peste hotare s-au înmulțit și au luat forme tot mai organizate. Ca orice schimb deschis de vederi, asemenea întîlniri exercită asupra părților influențe multiple, contribuind astfel la o mai temeinică cunoaștere, la o înțelegere mai profundă și la o apropiere mai mare a oamenilor și uneori și a punctelor lor de vedere.

Discuțiile purtate cu unii pedagogi din R. P. Ungară, în cursul lunii octombrie 1967, ne-au permis să cunoaștem preocupările lor și să facem un schimb rodnic de opinii.

Ne-a interesat îndeosebi : structura Institutului pedagogic național din Budapesta, planul de muncă și modul de colaborare a acestuia cu alte unități de cercetare, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, precum și structura și activitatea Institutului de orientare profesională din Budapesta, recent înființat. Despre unele din aceste preocupări vrem să-i informăm și pe cititorii revistei noastre.

Institutul pedagogic național (O.P.I.), ca instituție de cercetări pedagogice, și-a orientat activitatea spre soluționarea problemelor majore pe care dezvoltarea școlii maghiare le ridică, mai ales de la reformă încoace. Colectivele de cercetători din Institut lucrează în strînsă legătură cu școala, împărțindu-și timpul aproape egal între institut (bibliotecă) și școală. Temele care fac obiectul cercetării științifice sînt stabilite ținînd seama de cerințele modernizării procesului de instrucție și educație, de asigurarea condițiilor necesare unei dezvoltări continue a procesului de învățămînt, de exigențele mereu sporite privitoare la pregătirea cadrelor etc. și se ridică la un număr de circa 15. Numărul lor relativ redus arată că este vorba despre teme cuprinzătoare, fundamentale, care au grupat în jurul lor colective diferite de cercetători. Redăm cîteva din aceste teme : Esența educației și știința educației ; Economicitatea învățămîntului ; Eficiența și limitele învățămîntului programat ; Algoritmii didacticii ; Activitatea sistematică și planificată a dirigintelui în vederea constituirii și dezvoltării colectivului de elevi ; Problemele colectivului școlar și promovarea autoconducerii ; Educația adulților cu privire specială la învățămîntul seral ; Procesul de învățămînt și învățarea ; Elaborarea metodicii diferitelor obiecte de învățămînt ; Conținutul educației estetice ; Evaluarea randamentului activității educative ; Funcția educativă a familiei și altele.

O arie largă de probleme îmbrățișează și alte colective de pedagogi, cum este acela al Universității Eötvös Lorand din Budapesta sau al Universității Iozsef Attila din Szeged, care cercetează teme cum sînt : Eficiența muncii pe grupe și a muncii individuale ; Educația în colectiv ; Utilizarea mijloacelor audio-vizuale ; Probleme de educație morală și de istoria pedagogiei universale și naționale etc.

De asemenea, în cadrul Universității din Szeged se studiază probleme pri-

vind : Conținutul și izvoarele istorice ale idealului uman marxist multilateral dezvoltat ; Influența atitudinii profesorului asupra randamentului elevilor ; Bazele economice ale planificării învățămîntului ; Probleme de conținut și de metodică ale cunoașterii personalității elevilor etc.

Fiecare temă din planul de muncă al Institutului este eșalonată pe ani, are un responsabil și este urmărită experimental în școală. Planul de muncă este discutat în colectivul de catedre (O.P.I. este organizat pe catedre generale : didactică, învățămîntul adulților, politehnicizare, marxism etc. și pe catedre de specialitate, ca : chimia, matematica etc.).

O dată pe an are loc în Institut o conferință științifică în care se discută rezultatele cercetării, metodica utilizată, perspectivele cercetării etc.

În munca de cercetare sînt antrenați și profesorii din diferite școli, aceștia beneficiind de o indemnizație, uneori și de o reducere de normă didactică. Colaborarea strînsă și sistematică dintre cercetători și profesorii din școli s-a dovedit eficientă și este cultivată cu atenție.

Valorificarea rezultatelor cercetării se face prin întocmirea de referate, prin prezentarea de comunicări în ședințe, prin publicare, după ce conducerea institutului a avizat acest lucru, și prin alte forme (în cadrul O. P. I. funcționează și o redacție prin grija căreia se editează lunar revista Pedagogiai Szemle și 11 reviste cu caracter metodic, care apar din două în două luni).

Contactul strîns pe care O. P. I. îl are cu Ministerul Învățămîntului și cu organele județene de conducere a școlii face ca verificarea și aplicarea unor concluzii ale cercetărilor să fie mult ușurate.

Ceea ce merită să fie subliniat în legătură cu varietatea temelor care fac obiectul cercetării colectivului de la catedra Universității din Szeged este preocuparea de a aplica metodele statistice și moderne în cercetarea pedagogică, adică folosirea unor instrumente moderne în cunoașterea și interpretarea fenomenelor pedagogice (metode statistice, învățămînt programat, mijloace audio-vizuale etc.).

Atît pedagogii din Budapesta, cît și cei din Szeged și-au afirmat credința că predarea este mult mai bine fundamentată, urmărită cu mai mult interes și apreciată de studenți și chiar de colegi, atunci cînd ea se sprijină pe datele cercetării proprii. Mai mult chiar, unii susțin ideea că ar fi bine ca cei care sînt specialiști și au făcut cercetări în didactică, de exemplu, să predea didactica la toate facultățile, cei specializați în teoria educației s-o predea pe aceasta etc.

* * *

Unele din rezultatele cercetărilor au și fost publicate, ca de exemplu : Influența conștiinței socialiste asupra comportării adolescenților ; Rolul activității în educație ; Problemele pedagogice ale educației adulților ; Stratificarea colectivelor în clasele mari ale școlii generale ; Aspectele teoretice și practice ale învățămîntului programat ; Conținutul educației estetice ; altele sînt în curs și aduc date interesante cu privire la îmbunătățirea procesului de educație. De exemplu, studierea relațiilor elevilor cu profesorii arată că acestea devin mai complexe pe măsură ce elevii cresc, că influența pozitivă a profesorilor face să crească randamentul la învățătură și invers etc. La fel, datele cercetărilor arată că idealurile tinerilor de 16—17 ani diferă de la un tip de școală la altul (liceu, școală profesională, case de copii etc.).

O importanță actuală are și problema stilului de muncă de acasă al elevului, modul în care învață, cum trebuie organizată munca, ce poate face școala etc., știut fiind că această problemă se înscrie pe linia activizării elevilor, a inițierii lor în tehnica muncii intelectuale.

Pentru multe experimente pedagogice se folosesc și școlile obișnuite, nu numai cele experimentale, tocmai pentru ca situația, condițiile de muncă să fie cît mai

obișnuite, mai apropiate de cele existente în majoritatea școlilor.

O preocupare importantă a pedagogiei maghiare o constituie și reexaminarea funcției bacalaureatului, care se pare că nu mai corespunde cerințelor actuale. Eficiența acestui examen este mult redusă prin numeroasele examene de primire în învățămîntul superior.

De asemenea, O. P. I. are preocuparea de a verifica (constata) dacă nivelul elevilor la absolvire este cel cerut de programe și așteptat de societate. Pentru aceasta s-au făcut cercetări de constatare obiectivă a acestui nivel cu elevi pe eșantioane de cîte 500, din clasele a IV-a, a VI-a și a VIII-a, la toate obiectele de învățămînt.

Cea mai importantă trăsătură care se cere menționată este preocuparea pedagogilor de a întreprinde cercetări temeinice, fundamentate experimental, pentru studierea problemelor actuale ale învățămîntului și a veni în felul acesta în ajutorul școlii.

A doua caracteristică a cercetărilor este grija pentru verificarea rezultatelor și eventual experimentarea prealabilă, pentru a se vedea dacă (direcția) orientarea cercetării este bună sau nu.

În sfîrșit, preocuparea de a apropia cît mai mult cercetarea de condițiile obișnuite de lucru din școli poate fi considerată, de asemenea, ca o trăsătură pozitivă a cercetărilor pedagogice din școală.

Impresia generală care se degajă din cele văzute și discutate cu colegii maghiari este că ei se ocupă activ de o serie largă de probleme fundamentale care vizează dezvoltarea învățămîntului și ridicarea calității procesului educativ.

Deși coordonarea muncii pe întreaga țară se face de către o comisie de specialiști, se pare că această comisie nu vrea să limiteze inițiativa diverselor colective și de aceea activitatea ei se rezumă la orientarea în linii generale a întregii activități de cercetare.

Cu privire la perfecționarea cadrelor didactice este demn de relevat faptul că ea se face pe trei laturi : ideologică (marxism, etică etc.), de specialitate (pe obiecte de învățămînt) și pedagogică, prin comisii de specialitate, pe grupe mici, sau prin cursuri de vară organizate în colaborare cu universitățile. Ea începe cu corpul de inspecție, care la rîndul său are sarcina de a ajuta la perfecționarea profesorilor. Perfecționarea nu merge obligatoriu pe toate trei direcțiile în același timp. Potrivit unui plan de perspectivă, toate cadrele didactice sînt cuprinse în această acțiune de perfecționare.

La Budapesta a luat ființă în urmă cu un an Institutul de orientare profesională, care depinde de Ministerul Muncii și funcționează pe lîngă Sfatul popular al orașului. El are 3 secții : de economie politică, de propagandă profesională, mai ales pentru profesiunile subsolicitate, și de psihologie, precum și alte servicii (contabilitate, administrativ etc.) Institutul numără 25 de cercetători de profil variat : psihologi, pedagogi, economiști etc.

Institutul se ocupă cu depistarea și examinarea copiilor-problemă, cu asigurarea propagandei profesionale în rîndul elevilor. Pe baza studiilor întreprinse, institutul face propuneri de reorganizare a rețelei școlare din orașul Budapesta, în funcție de condițiile concrete, urmărind o îndrumare și orientare corespunzătoare a populației școlare. Membrii institutului au o foarte strînsă legătură cu școala, cu diriginții, cu familia. Deși de curînd înființat, Institutul a publicat mai multe lucrări, mai ales de propagandă profesională, adresate tineretului, familiei și cadrelor didactice.

Activitatea bogată și variată pe care o desfășoară pedagogii din R. P. Ungară reprezintă o contribuție însemnată la soluționarea unor probleme pe care le ridică practica școlară, la sporirea tezaurului de idei pedagogice și la elaborarea unui sistem de educație propriu orînduirii socialiste.

Conf. univ. dr. DUMITRU SALADE
director adj. al Institutului
de științe pedagogice

ORIENTĂRI ÎN FILOZOFIA EDUCAȚIEI

„Le problème pédagogique est le problème central de toute méditation philosophique sur l'homme".
R. HUBERT

Vom expune cîteva considerații despre *filozofia educației*, pe marginea a două lucrări apărute în acest domeniu: *Education and Philosophical Thought (Educație și gîndire filozofică*, 1962, ed. 3. Allyn and Bacon, Inc., Boston 1965, de Kingsley Price, de la The John Hopkins University,) și *Education as A. Discipline. A Study of the Role of Models in Thinking*[2] *(Pedagogia ca disciplină. Studiu asupra rolului modelelor în gîndire*, ed. 2, Allyn and Bacon, Inc., Boston 1966, de Marc Belth de la Qeens College de pe lîngă City University of New York).

Cele două lucrări ridică probleme care merită să reflectăm asupra lor în legătură cu preocupările de dezvoltare a învățămîntului nostru și a cercetării pedagogice.

Se cunoaște un fenomen foarte caracteristic pentru situația educației și a pedagogiei: oricine se consideră competent în problemele de educație. Omul de știință, de pildă, care în specialitatea lui nu-și permite să avanseze vreo afirmație fără verificare și confirmare experimentală prealabilă, de îndată ce este vorba de educație se încrede orbește în impresii subiective, în experiență necritică. Această stare de lucruri arată persistența unei mentalități stăpînite de prejudecata că problemele educaționale s-ar putea rezolva cu mijloace meșteșugărești, cu ajutorul empiriei, al experienței personale și al deciziilor bazate pe aceasta, fără a recurge la metodele și tehnicile științei contemporane. O consecință a acestei atitudini este și perspectiva artizanală asupra finanțării educației. Se admite că producția bunurilor materiale impune azi investiții considerabile în utilaje și cercetare, dar viziunea asupra finanțării învățămîntului — activitate socială hotărîtoare pentru viitorul națiunilor și statelor — se mișcă în limitele unor cifre care cu greu permit trecerea la o strategie de mare anvergură.

O altă prejudecată răspîndită este aceea de a considera că problemele de educație *se reduc* la cele de psihologie sau de sociologie.

Aceste opinii nefavorabile pedagogiei, pedagogilor, dar mai ales acțiunii educaționale găsesc o *aparentă* justificare în nivelul nesatisfăcător al cercetărilor pedagogice. Justificarea e aparentă, căci rămînerea în urmă a cercetărilor pedagogice nu reflectă numai greutățile extrem de mari care rezultă din complexitatea obiectului lor — acțiunea educațională pe plan național și pe planul unităților educaționale — ci reprezintă o expresie

concentrată a condițiilor sociale (în primul rînd a politicii de investiții) în care se desfășoară procesul de educație.

Cred că nu greșim afirmînd, pe urmele a numeroși experți, că în *momentul de față* cele două aspecte hotărîtoare ale soluționării problemelor educaționale sînt: 1) finanțarea educației la nivelul dezvoltării ei actuale și de viitor și 2) ridicarea calificării cadrelor de cercetare și de acțiune.

Ridicarea cercetării pedagogice corespunzător cerințelor științei contemporane presupune, prin urmare, alocarea unui fond (ceea ce nu depinde de pedagogi) și îmbunătățirea radicală a calificării cadrelor de cercetare (ceea ce intră în sfera de competență a acestora). Perfecționarea calificării cadrelor de cercetare educațională poate fi realizată, mai ales, pe două căi:

(a) informare directă (la fața locului) și indirectă (prin documente publicate) — rapidă, amplă și pertinentă — asupra practicii și teoriei educaționale mondiale și naționale;

(b) pregătire în tehnica de cercetare de azi, în special în *cercetare operațională (Operational Research)*, care include relevarea statistică, evidența și analiza cifrelor care exprimă diferite aspecte ale dinamicii fenomenului educațional, dar nu se rezumă la aceasta, ci impune necesitatea elaborării unor modele logico-matematice ale proceselor educaționale.

În producția industrială și în general în economie se acceptă fără rezerve necesitatea întocmirii unor asemenea modele. Epuizează acestea fenomenul economic? Evident, nu. Funcția lor cognitivă și metodologică nici nu privește realizarea unei cunoașteri exhaustive și absolute. Ele permit însă stăpînirea și optimizarea unor *aspecte hotărîtoare* ale fenomenului modelat.

În pedagogie, ideea modelării logico-matematice, implicată în analiza operațională, întîmpină rezistențe sub pretextul că un asemenea model nu reproduce *întocmai* procesul educativ. Funcția cognitivă și metodologică a modelului logico-matematic nu constă însă în înfăptuirea similitudinii totale a unui analogon tehnic (real sau ideal) cu educația, ci în reproducerea unor aspecte funcționale ale structurilor și relațiilor educaționale care trebuie să fie stăpînite în cursul acțiunii de optimizare. Or, acest lucru e posibil, deși presupune un travaliu teoretic de un volum considerabil. Cum am arătat și cu altă ocazie, acest travaliu teoretic pune în discuție înseși *fundamentele pedagogiei*, categoriile, conceptele sale de bază, care trebuie definite cu o exactitate suficientă pentru a permite *traducerea* limbajului pedagogic în limbaj logico-matematic.

În această situație văd, în primul rînd, explicația *revirimentului preocupărilor de cercetare fundamentală în domeniul pedagogiei*, care se poate observa pe plan mondial.

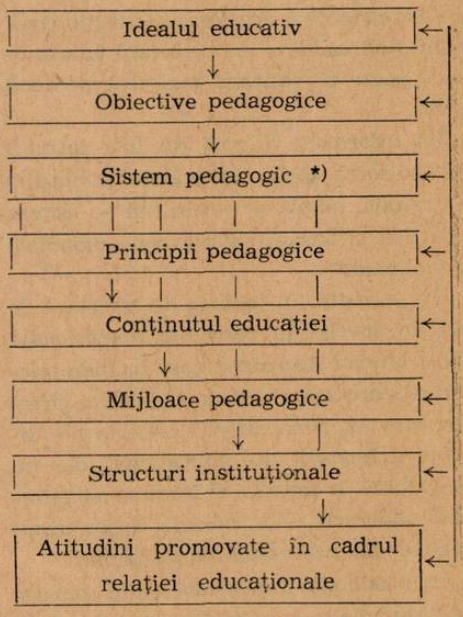
În Statele Unite, unde influența filozofiei pragmatiste și behavioriste, apoi a empirismului logic și operaționalismului au împins pedagogia vreme îndelungată pe făgașul unui experimentalism de inspirație empiristă, dominată de ideea reductibilității fenomenelor educaționale la cele psihologice, de la începutul deceniului al cincilea al secolului nostru (Belth, *Op. cit.*, p. 258), cîștigă teren, cu tendința de a deveni preponderentă, concepția că educația constituie un domeniu de cercetare *ireductibil la fenomene* studiate de alte științe. O dată cu reafirmarea specificului ireductibil al cercetărilor pedagogice, se manifestă în pedagogia americană și tendința de a acorda o atenție crescîndă problemelor tratate de obicei sub denumirea *bazele pedagogiei, fundamentele pedagogiei, filozofia educației* [1].

[1] Această tendință poate fi ilustrată și prin numărul mare de lucrări de pedagogie apărute pe aceste teme în ultimii 15 ani în S.U.A. Din bibliografia citată de Belth menționăm: J. S. Brubacher, *Modern Philosophers and Education*, Chicago, 1955; T. Brameld, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, New York, 1955; D. J.

În acest cadru nu ne este îngăduit să atacăm problema delimitării domeniului filozofiei educației. Elementele sale componente au fost expuse recent și în proiectul lucrării *Fundamentele pedagogiei*, elaborat de sectorul Bazele teoretice ale pedagogiei din institutul de științe pedagogice[2]: structura și dinamica educației și structura științei educației, ca sistem teoretic. Aspectul specific de *filozofie* al acestei problematici constă în raportarea *explicită* a educației la chestiunile care privesc condițiile de existență ale omului contemporan (statutul său ontologic), ca individ și comunitate, realizarea destinului său, ca ființă liberă, capabilă să-și creeze conștient viitorul în conformitate cu idealul socialist de echitate.

Orice orientare pedagogică, fie ea și de factură experimentală, are la bază tacit sau declarat, o anumită viziune despre *proiectul societății* și o anumită concepție asupra individului, a personalității. Opera marilor pedagogi ai secolului nostru, W. James, E. Key, G. Kerschensteiner, J. Dewey, W. Foerster, M. Montessori, E. Claparède, O. Decroly, H. Wallon, A. S. Makarenko, H. Ferrière, B. F. Skinner, C. Freinet, J. Piaget ș.a. se caracterizează printr-o anumită concepție asupra omului, care stă la baza activității lor teoretice, o dirijează pe aceasta, chiar în demersurile sale experimentale. Elementul central și determinant în sistemul categoriilor pedagogice este *idealul educativ* (sau pedagogic) față de care se ordonează și se concretizează toate celelalte componente ale teoriei și practicii acțiunii educaționale. Educația este o *acțiune* și ca atare e finalizată, scopul ei formulat la nivelul cel mai general fiind idealul educativ, care cuprinde, cum am arătat, un anumit proiect social (= idealul social) de organizare a vieții comunităților și un anumit ideal uman.

Într-o expunere sugestivă și clară, nu de mult, pedagogul francez B. Courcoul[3] a prezentat o imagine intuitivă a categoriilor teoriei și practicii educaționale, care scoate în evidență locul central al idealului educativ:



Rolul conducător al idealului educativ în ansamblul acțiunii educaționale este recunoscut, fără rezerve, și de către pedagogii de orientare experimentală. Lucrarea recent apărută a eminentului psiholog al educației, P. Oesterith, intitulată sugestiv *Faire des adultes* (Bruxelles,

O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, 1957; R. N. Mason, *Educational Ideals in American Society*, Boston, 1960; T. M. Weiss, K. H. Hoover, *Scientific Foundations of Education*, Dubuque, Iowa, 1960; B. O. Smith, R. H. Ennis, *Language and Concepts in Education*, Chicago, 1961; H. Broudy, *Building A Philosophy of Education* (ediția a II-a), Englewood Cliffs, N. Y., 1962; I. Scheffler, *The Language of Education*, Springfield, Ill., 1962; J. Walton, J. L. Kuthe, *The Discipline of Education*, Madison, 1963; C. J. Brauner, *American Educational Theory*, Englewood Cliffs, N. Y., 1964 etc.

[2] Darea de seamă asupra dezbaterii în jurul proiectului a fost publicată în „Revista de pedagogie" nr. 6/1967.

[3] B. Courcoul, *Nécessité d'une pédagogie nouvelle*, în „Cahiers pédagogiques" nr. 60/1966.

★ În terminologia noastră: sistemul acțiunii educaționale. Schema este modificată de noi.

1966), relevă astfel importanța fundamentală a idealului educativ în înțelegerea și *conducerea* întregii acțiuni educaționale.

În idealul educativ, a cărui formulare și justificare este de ordin filozofic, se exprimă finalitatea socială concret-istorică a educației, precum și determinarea ei socială, de clasă și națională. De aceea, ni se pare interesant de relevat efortul de fundamentare a pedagogiei din cele două cărți amintite la începutul acestui articol. Evident, nu vom discuta în detalii poziția autorilor examinați, de care ne despart serioase deosebiri de vederi, dar am vrea să semnalăm unele din punctele de vedere rodnice, dezvoltate de ei.

Definind educația (și prin aceasta obiectul pedagogiei) ca „procesul prin care posesiunile nefizicale ale culturii — abilitățile, artele (tehnicile), cunoștințele — se transmit și se cultivă în formarea tineretului și în instruirea adulților" *(Op. cit.*, p. 4), K. Price examinează raportul dintre filozofie și educație pe plan istoric, oprindu-se asupra analizei concepțiilor pedagogice ale lui Platon, Quintilian, Sf. Augustin, Comenius, Locke, Rousseau, Kant, J. S. Mill și J. Dewey. Ceea ce este deosebit de remarcabil în aceste eseuri de istoria pedagogiei este consecvența cu care Price distinge în corpul doctrinelor pedagogice analizate elementele de *filozofie a educației* de elementele a ceea ce numește el *teoria educațională*, referitoare la constatările de fapt și legile procesului educativ, relativ independente de idealul educativ. Personal consider că acest punct de vedere, pe care l-am susținut în diferite comunicări și studii, este nu numai întemeiat teoretic, dar și neapărat necesar din punct de vedere practic pentru a valorifica din creația pedagogică trecută și prezentă componentele relativ invariante : legile acțiunii educaționale, care nu au, firește, caracterul suprastructural propriu idealului educativ.

Marc Belth, la rîndul său, propune o definiție a educației care vizează la o reconstrucție a pedagogiei, ca disciplină științifică. Această definiție, aproximată de autor în diferite forme *(op. cit., p.* XII, 7, 13, 15, 19, 104, 170, 240, 244, 263—64), sună în felul următor : „Studiul educației este studiul căii pe care se construiesc, se folosesc, se schimbă și se reconstruiesc modele pentru cercetare. El este, mai departe, studiul tipurilor de modele disponibile pentru folosință într-un moment anumit precum și al condițiilor care fac ca modelul ori să fie folosit, ori să fie nevoie a fi reconstituit. El este o cercetare asupra modelelor particulare diferite care se folosesc în judecățile asupra lumii în care trăiește omul și la a cărei perfecționare se străduiește" *(op. cit., p.* 103).

Concepția lui Belth e predominant intelectualistă, educația fiind considerată ca formare a capacității de gîndire operațională. De aceea, el o înțelege adesea ca o „metodologie a gîndirii" (p. 7 și următoarele). Sub acest aspect, al orientării intelectualiste, concepția lui Marc Belth este evident tributară unei tradiții raționaliste, luministe, de mult depășite ; în schimb, merită toată atenția strădania autorului de a recurge la conceptul de model (evident într-un sens diferit de cel folosit în matematică) în analiza structurii și a dinamicii educației. Din acest punct de vedere, lucrarea oferă sugestii variate și extrem de utile, pregătind înțelegerea educației nu numai ca activitate de construire, transformare și reconstruire de modele cognitive (cum susține Belth) în obiectul educației, în educat, în elev etc., ci în general de dezvoltare a personalității cu ajutorul formării capacității sale de construire, transformare și reconstruire de modele de comportament (inclusiv de comportament cognitiv), necesare integrării creatoare a insului în comunitatea cu destinul căreia se identifică și pe care o slujește în mod conștient.

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

PROBLEMA EXAMENELOR ȘI A NOTELOR ȘCOLARE ÎN ATENȚIA PEDAGOGILOR PE PLAN MONDIAL

Problema examenelor și a notării este o problemă pedagogică și socială, importantă și mult discutată. Studiile și cercetările docimologice — ca să întrebuințăm denumirea mai recentă, privind aceste preocupări pedagogice — sînt citate încă din secolul trecut, precum se atestă în lucrările de specialitate [1] în ultima vreme însă, în lumina noilor realizări ale științei contemporane, problema examenelor și notelor școlare se pune științific și în termeni similari producției. Într-o publicație în cadrul UNESCO (1961), cunoscutul pedagog *R. Dottrens* spunea: „Educația națională este una din cele mai importante întreprinderi ale statului și ar trebui să se admită necesitatea de a se evalua randamentul său în materie de instrucție cît și de educație. Ne putem mira pe bună dreptate de ce preocupările în problemă sînt atît de puține sau atît de empirice, cînd în atîtea activități omenești controlul randamentului este condiția de ameliorare a acestuia" [2]. Anterior (în 1929), *O. Decroly* și *R. Buyse* scriau: „Simțul eficienței, cercetarea randamentului exact, aceasta este desigur una din tendințele principale ale epocii noastre utilitare și practice. Astăzi în toate domeniile «se judecă pomul după fructele sale» și valoarea unei instituții, ca și necesitatea unei întreprinderi se cercetează prin estimarea producției sale. (...) Problema școlară este o parte importantă a economiei sociale. (...) Trebuie să se accepte ideea unui control al rezultatelor; nu este de altfel o preocupare naturală a producătorului de a căuta să cunoască randamentul exact al muncii sale?" [3]

Concomitent, importante organisme internaționale au stimulat cercetări docimologice de mari proporții. Astfel, în 1931, *Fundația Carnegie* din New York a subvenționat reuniuni internaționale dedicate examenelor. Printre rezultatele importante mai cunoscute se numără cercetările Comisiei franceze privind organizarea examenului de bacalaureat, examen considerat ca cel mai tipic și mai important dintre examenele franceze [4]. Mai recent, UNESCO a organizat reuniuni științifice și cercetări ample în această problemă [5].

Pe linie de interes guvernamental acordat problemei examenelor, consemnăm că recent (12—14 sept. 1967), problema a fost discutată la conferința de la Strasbourg a celor 21 de miniștri ai învățămîntului

[1] Vezi H. Piéron, *Examens et docimologie* (Paris, Presses Universitaires de France, 1963), I partie, ch. I.

[2] R. Dottrens, *Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire* (Paris, UNESCO, 1961), p. 246—7.

[3] O. Decroly-R. Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative* (Bruxelles, Lamertin, 1929), p. 10—13.

[4] Vezi, volumul *„La correction des épreuves écrites dans les examens. Enquête expérimentale sur le baccalauréat"* (1936, 400 p. format mare), lucrare de bază în docimologie, pentru faptele puse în evidență și sugestiile oferite legiuitorului școlar de pretutindeni.

[5] Vezi F. Hotyat, *L'évalution en éducation* (Hamburg, Institut de L'UNESCO pour l'Education, 1958) și E. Valin, *La valeur des examens. Etude docimologique réalisée au Liban* (Paris, UNESCO, 1963).

din Europa Occidentală (Consiliul Europei). În unanimitate, ei au conchis că „impunerea unor mase de școlari, mereu în creștere, la dese examene tradiționale dezorganizează anul școlar, supune elevii la probe care nu sînt totdeauna obiective, constituie o selecție abuzivă, înlocuind la copii simțul responsabilității și al creativității cu o asimilare mecanică a materiei. Se apreciază că este de dorit să se reducă numărul și frecvența examenelor și probelor selective. Controlul cunoștințelor ar trebui să se facă după tehnici noi, cum este examenul bilanț al comportării globale a elevului pe o perioadă determinată“ [6]. La acest consiliu, raportul ministrului belgian al învățămîntului a găsit „oportun, pentru pregătirea și perfecționarea profesorilor în funcțiune, să se introducă solide noțiuni de docimologie, pe de o parte și, pe de altă parte, un antrenament la diversele metode de interogare și de evaluare obiectivă. Ar fi important, printre altele, de a se găsi cu această ocazie modurile de a revela nu numai cunoștințele, dar și celelalte trăsături, mult mai indispensabile, de raționament, de gîndire, de imaginație și de creativitate. Astfel s-ar păstra operației de control sau de evaluare caracterul pedagogic pe care trebuie să-l aibă“. Același ministru a remarcat că „spre a obișnui pe profesori cu o notare care să interpreteze mai fidel capacitățile elevilor lor, autoritățile suedeze și norvegiene supun în cursul studiilor medii pe toți elevii la probe standardizate, corectate la centru, și ale căror rezultate sînt comunicate profesorilor, care pot să vadă unde se situează proprii lor elevi în repartiția generală a tuturor școlarilor țării din aceeași clasă“.

* * *

Pentru a ne contura și mai bine atitudinea științifică ce trebuie să stea la baza examenelor și notării elevilor vom prezenta și alte cîteva informații pe care ni le oferă pedagogia internațională.

Monumentala cercetare citată a Comisiei franceze pentru Fundația Carnegie subliniază amplu (p. 377 și u.) importanța factorului subiectiv în notare. Apelînd la 6 examinatori (de fapt unul dintre aceștia a fost chiar examinatorul oficial al probelor) de conștiință profesională și competență recunoscute, să noteze separat un lot de 100 lucrări scrise, s-au constatat diferențe de apreciere a unei aceleiași lucrări și anume:

pînă la 13 puncte, pentru compoziția de literatură franceză;
pînă la 12 puncte, pentru tema de filozofie;
pînă la 12 puncte, pentru traducerea de limbă latină;
pînă la 9 puncte, pentru tema de limba engleză;
pînă la 9 puncte, pentru tema de matematici;
pînă la 8 puncte, pentru tema de fizică.

În ce privește acordul între aprecierile celor 6 corectori, situația este următoarea (pentru același total de 100 lucrări de fiecare specialitate):

	respinse în unanimitate	admise în unanimitate	respinse de unii, admise de alții
la filozofie	9	10	81
la literatură franceză	21	9	70
la limbă latină	40	10	50
la fizică	37	13	50
la limbă engleză	37	16	47
la matematici	44	20	36

Aceasta înseamnă că, la filozofie spre exemplu, 81% dintre candidați aveau situația de admis sau de respins după întîmplarea de a fi nimerit să fie notați de unul sau altul dintre profesori; soarta lor depindea de „ecuația personală“, de subiectivitatea examinatorului. Și chiar examenul la matematică, deși cu evaluările cele mai obiective, prin unanimitatea realizată pentru admitere (20%), cît și

[6] Vezi ziarul „Le Monde“ nr. 7053 din 16 sept. 1967, p. 12.

pentru respingere (44%), lasă totuși în voia hazardului examinatorilor 36% dintre candidați!

Rezultatele experimentului au dus și la alte concluzii, dintre care menționăm:

— Trebuie să se facă o selecție a examinatorilor. „Arta de a examina comportă calități foarte diferite de cele ce necesită arta de a preda. Poți fi excelent profesor fără a fi prin aceasta bun examinator" (p. 379).

— Trebuie să se precizeze limpede norme de apreciere și notare care să realizeze un acord între examinatori, eliminînd punctele de vedere personale (unii examinatori apreciază valorile intelectuale, alții exactitatea rezultatelor; unii talentul literar alții cunoștințele de limbă ș.a.m.d.).

— Fiindcă redactarea actuală a temelor nu permite candidaților să demonstreze suficient cunoștințele lor și acestea nici nu sînt potrivite unei cercetări rapide și sigure, s-ar recomanda probe similare testelor.

— O scară de notare mai potrivită pare a fi cea de la 0 la 10, interpretată precum urmează (și respectîndu-se de către examinatori corelarea indicată): 0 = nul, 1 = foarte rău, 2 = rău, 3 = slab, 4 = mediocru, 5 = pasabil, 6 = destul de bine, 7 = bine, 8 = foarte bine, 9 = excelent, 10 = perfect.

— Deliberarea juriului examenului (respectiv, a consiliului clasei), cu consultarea unui dosar al elevului, se recomandă, spre a corecta o eventuală slabă prezentare în momentul examenului.

— Examinarea orală, completînd examenele scrise, permite o investigare a cazurilor îndoielnice.

La acestea pot fi adăugate și cîteva concluzii din lucrarea citată a cunoscutului profesor H. P i é r o n, cel care a și dat numele de „docimologie" științei examenelor și notării (p. 175 ș. u.):

— Reducerea rolului hazardului în examenele tradiționale se poate face prin unele măsuri ca: pregătirea docimologică a examinatorilor; coordonarea scărilor de notare și precizarea fondului care se apreciază și se notează; introducerea dublei notări la probele care nu pot fi transformate în „teste școlare".

— Înlocuirea selecției prin examene cu o tehnică de orientare școlară și profesională continuă, urmărită în tot timpul școlarității și întemeiată pe cunoașterea amplă și obiectivă a fiecărui elev.

* * *

Cercetările asupra valorii examenelor întreprinse de E. V a l i n în Liban, prin misiunea de asistență tehnică UNESCO, aduc și ele unele elemente importante și propuneri utile. Menționăm cîteva dintre ele:

— Constatînd că între rezultatele examenului scris și examenul oral este o corelație slabă (0,40), cercetătorul propune reducerea sau chiar suprimarea examenului oral. Argumentele pe care se sprijină se referă la faptul că examenul oral este nejust, fiindcă subiectele repartizate candidaților sînt diferite, și că în subiectivitatea aprecierii pot interveni simpatii sau antipatii complexe[7].

— Este criticată valabilitatea mediei notelor (p. 31). Un cunoscut cercetător francez pe tărîmul docimologiei, H. L a u g i e r, spunea: „să aduni nota la matematici cu aceea de la traducerea latină, este aproape la fel de nelogic cu a aduna înălțimea omului cu presiunea lui arterială". Iar în ceea ce privește sprijinul pentru orientarea școlară și profesională a elevului, același cercetător arată că „nota 18 la matematici comportă indicații pozitive precise și 2 la franceză comportă contraindicații categorice; dar nu se poate trage, chipurile, nici o concluzie utilă din faptul că el are o medie de 10" (din cele 20 de puncte ale scării de notare respective).

[7] Vezi E. V a l i n, *op. cit.*, p. 13.

— Se propune un barem de apreciere a lucrărilor de tip „compoziție" (compunere cu subiect dat) — pentru disciplinele literare-umaniste (p. 34).

Fondul ar fi apreciat, după conținut, între 1 și 13 puncte (din scara de notare franceză, de 20 puncte), după indicațiile :

nota 1 : nul, afară din subiect ;
„ 4 : cîteva idei însușite, fără originalitate ;
„ 7 : expunere clasică (lecție bine asimilată) ;
„ 10 : expunere clasică, cu cîteva idei originale (exemple proprii, spre exemplu) ;
„ 13 : expunere originală.

Un punctaj anume ar valorifica prezentarea ideilor (cu puncte care se scad sau se adună), astfel :

— 2 sau — 1 : nu se observă un plan ; ideile nu se înlănțuiesc.

0 : prezentarea coerentă a ideilor.

+ 1 sau + 2 : plan limpede, bine construit, idei bine înlănțuite.

Punctajul pentru forma lucrării ar privi stilul și ortografia, astfel :

1 punct : exprimare neinteligibilă, plină de greșeli ortografice ;

2 puncte : numeroase neexactități, cu greșeli de ortografie ;

3 puncte : stil aproape corect, fără multe greșeli de ortografie ;

4 puncte : stil corect, fără greșeli de ortografie ;

5 puncte : stil personal, fără greșeli de ortografie.

Tot la forma lucrării se apreciază și prezentarea materială a probei, cu un punctaj de —1, 0 sau +1.

— Experimentînd și teste școlare, cercetătorul constată superioritatea lor diagnostică asupra probelor școlare tradiționale (p. 36).

*

* *

În școala americană, examinarea și notarea a ajuns la formule precise și chiar automatizate. După ce însemnatul pedagog și om de școală Horace Mann a arătat (1845) [8] lipsurile examinării orale, au căpătat importanță examenele în scris pentru școlile de toate nivelele și categoriile. Și cînd clasica examinare de tip „compunere" a fost criticată pentru subiectivitatea ei, ea a fost completată sau chiar înlocuită cu examene scrise de tip obiectiv ; s-a ajuns, asfel, la testele pedagogice sau școlare („educational tests"). Acestea pot cuprinde în examinare o arie mai mare din programa de învățămînt considerată și se corectează mai repede, mai ușor și mai obiectiv.

Caracterizarea elevilor se face însă nu numai prin aceste „teste școlare" — de cunoștințe și de aptitudine — dar și prin alte metode pentru aprecierea dezvoltării personalității lor (tehnici prospective, observarea și interpretarea comportamentului, determinarea intereselor, evaluarea atitudinilor) [9].

Cît privește notarea, ea este variabilă : se folosesc scări de notare cu numai 2 trepte (satisfăcător — nesatisfăcător, adică admis-respins), cu 3, 5 sau mai multe trepte, cu exprimare în cifre, în litere (A.B.C.D.E. = pentru o scară de 5 trepte) sau cu caracterizări [10].

În epoca ciberneticii și a automatizării, America a devenit patria mașinilor de învățare și ascultare. Bineînțeles la acestea testul pedagogic este exploatat la maximum și notarea se transformă în punctajul răspunsurilor la temele („item"-urile) examenului. La mașina de învățat și de examinat, nu numai că examinarea este mecanizată, deci obiectivă — profesorul nu mai poate interveni cu subiectivitatea lui —, dar ea este și permanentă și generală : „Nici o speranță să nu fiu interogat" — își spune școlarul instalat la pupitru, în fața „caietului electronic" care îi comunică temele și corectarea răspunsurilor [11].

*

* *

În ce privește experiența școlii germane (R.D.G.), trebuie să arătăm că aceasta

[8] Vezi Henry W. Magnuson, Carl A. Larson, Thomas A. Shellhammer, *Evaluating Pupil Progress* (Sacramento, California State Department of Education, 1952), p. 10.

[9] Cf. Henry W. Magnuson etc., *op. cit.*

[10] Cf. Ann Z. Smith-John E. Dobbin, *Marks and Marking Systems* (In : Encyclopedia of Educational Research, edited by Ch. W. Harris, New York, MacMillan, 1960. Ed. III), p. 787 ș.u.

[11] Vezi revista „Le Nouvel Observateur" nr. 150 din 27.IX—3.X.1967.

dispune de indicații legale precise privind aprecierea muncii școlarilor și notarea. În sistemul de notare în uz (scara 1 = 5)[12] sînt prevăzute elementele ce caracterizează fiecare treaptă de notare.

Nota 1 = foarte bun. „Elevul satisface cerințele programei de învățămînt în mod exemplar. Cunoștințele sale sînt puternice și vaste. El dovedește că poate gîndi sigur, logic și critic. Se pricepe să prezinte cunoștințele și ideile sale independent, sistematic, complet și ireproșabil. Aplică știința și capacitățile sale conștient și creator".

Nota 2 = bun. „Elevul satisface cerințele programei de învățămînt fără lipsuri. Cunoștințele sale sînt puternice și vaste. El dovedește că poate gîndi sigur, logic și critic. Se pricepe să prezinte cunoștințele și ideile sale independent, sistematic și în linii mari fără greșeală. Aplică știința și capacitățile sale conștient".

Nota 3 = mulțumitor. „Elevul satisface cerințele programei de învățămînt în esențial; cunoștințele sale sînt lacunare în amănunte, fără să se piardă legătura. El dovedește că poate gîndi sigur, dar nu totdeauna conform și logic. Se pricepe să prezinte cunoștințele corect și esențial, aplică știința și capacitățile sale corect în esențial".

Nota 4 = suficient. „Elevul satisface numai cerințele elementare ale programei de învățămînt. Cunoștințele sale sînt atît de lacunare, că este periclitată legătura, dar încă nu este pierdută. Poate prezenta știința și ideile sale numai ajutat. Este în stare numai parțial să aplice știința și capacitățile sale".

Nota 5 = insuficient. „Școlarul nu îndeplinește cerințele programei de învățămînt; cunoștințele sale sînt atît de lacunare și de superficiale, că este pierdută legătura. Nici nu reușește în cele mai multe cazuri să gîndească cursiv și să aplice puținele sale cunoștințe și capacități".

Cum se vede, criteriile considerate sînt patru, privitoare la cunoștințe (apreciate ca soliditate și întindere), gîndire (care, pentru nota maximă, trebuie să fie sigură, critică, înțelegînd corelațiile logice), prezentarea cunoștințelor (sigură, sistematică, completă, ireproșabilă — pentru nota maximă) și la aplicarea științei și aptitudinilor (trebuie să fie conștientă, creatoare).

* * *

În școala sovietică, sistemul de notare, care aduce și o rezolvare în problema mediilor școlare, se aplică conform dispozițiilor legale în vigoare. Aici, aprecierea capacităților școlare se face la scara de notare în uz 5—1[13]; definirile sînt cele care urmează.

Nota 5 (foarte bine) „se pune în cazul cînd elevul cunoaște complet întreaga materie de învățămînt din programă, o înțelege perfect și și-a însușit-o temeinic. La întrebările ce i se pun (în cadrul programei) răspunde corect, în mod conștient și sigur. La diferite teme practice, știe să folosească în mod independent cunoștințele dobîndite. În răspunsurile orale și lucrările scrise folosește o limbă literară corectă și nu face greșeli".

Nota 4 (bine) „se pune în cazul cînd elevul cunoaște întreaga materie cerută de programă, o înțelege bine și și-a însușit-o temeinic. Răspunde fără să întîmpine vreo greutate la întrebări (în cadrul programei). Știe să aplice în lucrări practice cunoștințele dobîndite. În răspunsurile orale folosește o limbă literară și nu face greșeli grosolane. În lucrările scrise face doar greșeli neînsemnate".

Nota 3 (suficient) „se pune în cazul cînd elevul dă dovadă de cunoașterea materiei de bază din programa școlară. Întîmpină unele greutăți la aplicarea cunoștințelor în practică și le învinge cu un mic ajutor din partea profesorului. În răspunsurile orale face greșeli în ex-

[12] Instrucțiunile sînt citate după *Pädagogische Enzyklopädie*, Band I—II (Berlin VEB Deutscher Verlag der Wiessenschaften, 1963), p. 1055—1056.

[13] Vezi *Instrucțiuni cu privire la aplicarea sistemului de notare în cifre pînă la 5 a rezultatelor la învățătură și a purtării elevilor din școlile de șapte ani și școlile medii*; în *Culegere de materiale de îndrumare cu privire la școală*. Traducere din limba rusă (București, Ed. didactică și pedagogică, 1954), p. 188 și u.

punerea materiei și în construirea frazelor. În lucrările scrise face greșeli".

Nota 2 (care nu mai are o denumire calitativă, fiindcă este o notă de refuz) „se pune în cazul cînd elevul dă dovadă că nu cunoaște o mare parte a materiei din programă. Răspunde în general numai la întrebările ajutătoare ale profesorului și răspunde fără siguranță. În lucrările scrise face greșeli dese și grosolane".

Nota 1 „se pune în cazul cînd elevul dă dovadă că nu cunoaște de loc materia de învățămînt ce se studiază".

În ce privește încheierea situațiilor pe răstimpuri ale anului școlar, dispoziția este că „nu se admite ca notele pe patrare și cele anuale (la sfîrșitul anului școlar) să fie stabilite pe baza unor medii aritmetice. Aceste note trebuie să corespundă nivelului de cunoștințe ale elevului în momentul încheierii situației școlare". Sînt înlăturate, aci, mediile aritmetice ; de fapt acestea nici nu pot înfățișa fluctuațiile învățării unora dintre elevi într-un anume răstimp, nici revenirile unor elevi care compensează toate lipsurile anterioare — din nefericire consemnate în catalog —, nici scăderile altora — notați totuși bine la început de trimestru sau de an școlar. Citata caracterizare trimestrială sau anuală înfățișează, astfel, indiferent de fluctuațiile răstimpului, — deși acestea influențează evaluarea profesorului, cînd elevul nu i-a dat prilejuri să-și schimbe aprecierile de pe parcurs — măsura globală a randamentului școlar la data respectivă.

* * *

Am înfățișat numai cîteva concluzii ale unor cercetări docimologice și cîteva prevederi legale în materie, din cîmpul pedagogiei comparate. Ele ne ajută să subliniem cîteva aspecte utile în această problemă importantă și mult discutată.

În primul rînd se observă că problema examenelor și a notării elevilor are un aspect atît pedagogic, cît și social-politic. Ea este pusă în termeni de producție, școala considerîndu-se ca o mare „întreprindere" generală, căreia i se controlează „randamentul" după procedee „metrologice", printr-un „control tehnic și de calitate", școlile fiind interesate să-și afirme prestigiul lor, echivalentul „mărcii fabricii", prin succesele elevilor lor, „produsul" lor. Numeroase cercetări s-au făcut și se mai efectuează în continuare, pentru precizarea unor norme care să reglementeze desfășurarea acestei munci școlare complexe.

Din aceste cercetări, reținem că este necesar să se stabilească criterii precise pentru organizarea examinării (nivelele la care se instituie, programa, forme — oral sau scris) și notării (echivalentul notelor) spre a se înlătura hazardul și subiectivitatea și a face din notare o operație metrologică *validă* (să măsoare ceea ce se propune) și *fidelă* (măsurătoarea să fie constantă, să se ajungă la aceleași rezultate, cînd este repetată), așa cum este orice măsurătoare științifică.

Apoi, munca de învățare și întreaga dezvoltare a școlarilor trebuie privite nu doar prin „examene — note — medii", ci mai ales dintr-un punct de vedere larg pedagogic — psihologic — sociologic, care să caracterizeze amplu și prospectiv pe elev, în interesul societății, pentru justa și productiva integrare socială a absolvenților (e vorba de problemele de „fișă pedagogică", în cadrul preocupărilor de orientare școlară și profesională).

În sfîrșit, pentru ca profesorul să poată examina și nota corect, pentru ca să poată înțelege cerințele școlii noi, pregătirea pedagogică a cadrelor didactice — atît în timpul studiilor universitare, cît și în formele ulterioare de perfecționare — trebuie să includă și cunoștințe docimologice și exerciții practice de examinare și notare.

DUMITRU MUSTER

INSTRUIREA PROGRAMATĂ*

Literatura de informare, studiile experimentale sau diferitele eseuri pe o problematică deosebit de modernă, dar cu destule controverse — psiho-pedagogia cibernetică — ne-a obișnuit în ultimul timp cu o avalanșă de nume proprii, autohtone sau străine.

Ceea ce ne rezervă cartea „Instruirea programată", apărută recent, aparține unor puncte de vedere explicit formulate încă din introducere : „...lucrarea își propune să fie o contribuție la o mai largă cunoaștere a instruirii programate de către pedagogi, psihologi și cadrele didactice, pentru ca, *prin crearea unui curent de opinie, să putem lărgi cercul celor care vor încerca să folosească în practică avantajele ei*" (s.n.). Astfel, cele peste două sute de pagini, însumînd opt capitole, încearcă să introducă pe cititor într-una din secțiunile marelui domeniu al psiho-pedagogiei cibernetice, anume instruirea programată, solicitînd nu numai o adeziune teoretică, dar și una nemijlocit practică, de experiment, de căutare.

Larga prezentare făcută de autori referă nu numai o constanță în ceea ce privește domeniul respectiv (în acest sens amintim și de alte studii scrise de aceiași autori), dar și de o abordare cît mai completă a problematicii.

Cap. I, „Unele orientări moderne privind dezvoltarea didacticii" (V. Bunescu, I. Berca), se ocupă de problematica contemporană a didacticii. Pe terenul „exploziei științifice actuale" studiul amintit enumără în prima sa parte o gamă întinsă de preocupări : creșterea continuă a volumului informațional și restructurarea continuă a metodelor și conținutului ; limitele relative ale posibilităților de asimilare ale școlarului și necesitățile contemporane ale evoluției sociale ; mijloacele audio-vizuale în contextul actual al învățămîntului și, în acest sens, existența concomitentă a două moduri de educație : educația organizată — școala, în accepția ei unanim recunoscută și educația „paralelă" (după expresia unui francez) care invocă factorii de mass-media și, în general, mediul educațional — extraiecție. Partea a doua a acestui studiu se referă în exclusivitate la domeniile de intersecție, domenii cu un statut foarte aparte și de geneză foarte recentă. Aflăm într-o prezentare expozitivă de erudiție despre modelarea cibernetică, despre abordarea sub o asemenea optică a procesului de învățămînt, despre eficiența abordării algoritmice a învățămîntului ș.a.

Deseori studiul atinge și coordonate metodologice, iar pe alocuri se vorbește despre o „disciplină de sine stătătoare". E vorba de pedagogia cibernetică. Deși nu împărtășim întru totul acest punct de vedere care încearcă să reducă această nouă ramură la un singur aspect, pentru că cibernetica psiho-pedagogică a cucerit deja noi nivele în care matematica modernă (și îndeosebi teoria numerelor) calculul probabilităților, logica matematică etc. trăiesc într-o simbioză fecundă (ultima confirmare a consfințit-o recentul Congres de la Namür) sîntem la fel de optimiști ca și autorii în privința perspectivelor.

Este aproape sigur că o abordare analitică a dialogului „profesor-elev" din perspectiva cumulată a logicii și lingvisticii matematice, a psiholingvisticii și a teoriei informației (cu întreaga tehnică a acestor discipline) ne va duce la concluzii foarte valoroase chiar și acolo unde pentru mulți „latura educativă" a procesului se refuză investigației. Se pare că pentru mulți dintre noi tehnicile socio-educaționale au devansat domeniile pedagogiei cibernetice ; este însă numai aparență.

Să avem însă în vedere faptul că „Instruirea programată" a fost analizată mai mult sub aspectul ei de metodă de învățămînt. Dar... „prezentînd metoda instruirii programate... în așa fel încît să poată fi înțeleasă *fundamentarea* ei teoretică" — așa cum afirmă autorii — credem că s-ar fi cuvenit aici și alte amănunte de ordin filozofic-sociologic sau chiar pedagogic : pe de o parte instruirea programată a apărut pe sol behaviorist și, în acest sens, se impuneau unele considerații, iar pe de alta, cum se circumscrie noua metodă în „sistemul metodelor" care reprezintă de multă vreme achiziții relativ stabile ale didacticii.

În cap. II, „Constituirea instruirii programate", (E. Novicicov), într-un spațiu mai restrîns „condensează" o istorie în care perioada după 1900 ia în discuție multe nume și fapte. Dacă pentru unii eseiști ai domeniului asocierile merg pînă la Socrate, pentru alții, fenomenul ca atare se constituie începînd cu Pressey, Anohin, Skinner sau Krowder. Merită de subliniat acuratețea cu care sînt prezentate „principiile întăririi" elaborate de Skinner.

În cap. III, „Tipuri de programe", E. Novicicov ne prezintă diferitele modalități de construcție a programelor. Bogat ilustrat cu

* Vasile Bunescu, Ion Berca, Eugen Novicicov : *Instruirea programată*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, 220 p.

exemple de programe pentru diferite discipline, acest capitol introduce pe cititor în tehnica concretă de elaborare atît a programelor cu „răspuns construit", cît şi a celor cu „răspuns la alegere". Într-o arhitectonică adecvată eşti condus de la generalizările elaborate de Skinner sau Krowder spre demonstrări concrete de elaborare, cu intenţia reuşită ca după parcurgerea studiului să poţi elabora un anumit program. Fără a se neglija şi unele tipuri intermediare de programe, capitolul se încheie cu o analiză comparativă a celor două tipuri fundamentale de programe, arătîndu-se atît ceea ce este comun, cît şi ce le despart.

Pentru cititorul care a trecut uşor prin acest domeniu al psihopedagogiei, ca şi pentru cel neiniţiat, acest capitol reprezintă o autentică sinteză.

La cap. IV, „Principiile instruirii programate" (V. Bunescu), într-o îmbinare organică a diferitelor modalităţi de realizare a principiilor instruirii programate (cu exemplificări foarte adecvate) cu analiza teoretică a fiecărui principiu, autorul face interesante raportări la principiile didacticii generale demonstrînd faptul, pentru mulţi cunoscut, că în analiza lor funcţională, ceea ce conferă superioritatea noilor domenii reprezintă tocmai materializarea, obiectivarea principalelor teze normative ale didacticii şi totodată acţiunea lor simultană.

În cap. V, „Elaborarea programelor", (V. Bunescu), cu îndemînarea şi răbdarea unui bun programator ne descrie pe larg şi cu multe exemplificări munca complexă de elaborare a unui program. Definind etapele de elaborare a programelor ca şi acţiunile concrete pe care trebuie să le realizeze diferitele colective care ar dori să încerce experimentări, autorul analizează cu competenţă şi în detaliu principalele probleme care apar celor care vor trece în mod concret la „alcătuirea paşilor de program". Cu exemple concrete la marea majoritate a obiectelor de învăţămînt şi pentru fiecare tip general de program, autorul dă indicaţii preţioase şi cu privire la experimentarea programelor, la evaluarea şi, mai ales la validarea lor în scopul introducerii lor, ca mod de lucru cu colective mult mai mari. Ne reţine atenţia modul explicit de a exemplifica o teză : în elaborarea programelor colectivul de programatori desfăşoară o muncă foarte complexă şi de loc uşoară, care necesită timp şi multă competenţă.

În cap VI, „Maşinile de instruire : Caracterizare şi avantaje. Elemente constructive" (E. Novicicov), autorul ne prezintă diferitele dispozitive tehnice care „fac legătură între programă şi cel ce studiază". Literatura consacrată le subordonează noţiei generale de „maşină de instruire", deşi deseori aceste dispozitive, materiale etc., nu aduc nici pe departe cu o... maşină.

Combinînd prezentarea diferitelor scheme ale unor astfel de maşini cu unele ilustraţii (marea majoritate fiind luate din monografia lui E. Fry), dar şi cu unele, incipiente realizări ale noastre, capitolul respectiv reprezintă o invitaţie expresă la asemenea „construcţii". Fără îndoială că o colaborare mai strînsă cu reprezentanţii noştri de prestigiu ai ciberneticii tehnice va aduce în viitor şi alte realizări româneşti, mult mai de substanţă, cu pretenţii de competiţie cu cele mai izbutite realizări mondiale.

Ultimele două capitole „Instruirea programată în ţara noastră" (V. Bunescu) şi „Instruirea programată şi instruirea tradiţională" (E. Novicicov, I. Berca), tratează aspecte legate de pătrunderea acestui nou domeniu în preocupările psihopedagogilor noştri. Dacă ceea ce trebuia să apară în primul capitol găsim aici (avem în vedere fundamentarea teoretică a domeniului), acest lucru nu satisface în ceea ce priveşte analiza „instruirii" în noua concepţie. Deşi ne apare ca un concept deosebit de larg — „instruirea" — ar fi trebuit şi unele consideraţii de atitudine în ceea ce priveşte „învăţarea". Acest lucru se impunea cu necesitate şi din simpla conjugare a termenilor, cu atît mai mult, cu cît „instruirea programată" afectează procesul de cunoaştere în condiţiile procesului de învăţămînt. Pe de altă parte, aflăm cu greu informaţii în legătură cu introducerea noului domeniu în organizarea concretă a lecţiei, a procesului didactic în ansamblu şi, în acest fel, în pedagogia generală.

Prezentînd şi unele preocupări ale Institutului de ştiinţe pedagogice, cartea informează şi despre rezultatele noastre, despre unele experimentări etc. În încheiere, evidenţiindu-se problematica eficienţei în comparaţie cu instruirea tradiţională (poate era mai bine „instruirea actuală"), cartea degajă un veritabil optimism la care nu poţi să nu subscrii. Scrisă într-un stil accesibil şi fără pretenţii exhaustive, ea reprezintă un succes. Ea reprezintă şi un succes editorial. Credem însă că nu se va rămîne aici. Într-o nouă editare, care să cuprindă informaţiile cele mai recente ca şi unele probleme încă neabordate programatic, ea va putea remarca realizările noastre în acest domeniu.

ION CIOCAN

„ÎNDRUMĂTORUL CULTURAL"*

Activitatea culturală de masă se dezvoltă treptat spre forme perfecţionate prin cercetări ştiinţifice şi prin îmbogăţirea teoriei educaţiei adulţilor, în vederea unei eficienţe maxime a proceselor cultural-educaţionale. Acest moment în desfăşurarea activităţii culturale de masă, organizată şi îndrumată de partid, a găsit revista „Îndrumătorul cultural" nu numai receptivă, ci şi capabilă de a iniţia şi de a dezvolta o activitate corespunzătoare cerinţelor de azi. Este un merit pe care îl scoatem în evidenţă din toată inima, acum cînd revista numără douăzeci de ani într-o muncă a cărei arie este aproape fără margini şi care include răspundere deosebită în fixarea obiectivelor şi în modalitatea finalizării lor.

Filele „Îndrumătorului cultural" recapitulează ca un hronic anii şi anotimpurile, de la

* Revistă lunară a Comitetului de Stat pentru Cultură şi Artă.

metodologia alfabetizării adulților și pînă la organizarea științifică a muncii culturale la sate, de la curelele de arătură ale plugăritului de altă dată și pînă la sistematizarea satului socialist de azi. Aceste file cuprind îndrumări și îndreptare, cîntece și piese de teatru, cele mai multe inspirate, chiar dacă nu toate desăvîrșite din punct de vedere artistic, care au acompaniat și au sprijinit marile transformări rurale, aducînd cuvîntul partidului în mijlocul țărănimii dornice de o viață mai bună și mai luminoasă. Ca fost dascăl de țară, (1956—1962) îmi amintesc cum așteptam să apară „Îndrumătorul", fiindcă ne era necesar în acele zile și ore.

Preocupările de a face față unei activități educative de masă moderne apar vizibil în tematica revistei prin potențarea laturii informative și critice, prin diversificarea cuprinsului pe compartimente specializate, de pedagogie și psihologie socială, de sociologie și de tehnică a anchetei social-educaționale. Reținem pătrunderea în coloanele revistei a analizei științifice aplicative și menționăm articole-studii ca cel despre premisele fundamentate ale activității unei universități populare (nr. 9/1967), ancheta asupra casei de cultură din orașul Caracal și alte asemenea cercetări menite să sprijine metodologic acțiunea de ridicare culturală.

Sînt, desigur, demne de prețuire studiile cu privire la noțiunile de bază în educația adulților, dicționarul culturii de masă, cercetarea monografică a satului, ca și consultațiile pe teme metodice, cu o mențiune pentru rubrica „Sfatul pedagogului".

Faptul că „Îndrumătorul cultural" și-a deschis paginile și a chemat academicieni, profesori universitari, cercetători științifici, medici, ingineri și activiști să dezbată problemele activității culturale imediate, dar și pe cele cu caracter fundamental și de perspectivă, nu poate fi apreciat decît ca o latură pozitivă. Problema scientizării activităților culturale în rîndul maselor sătești, difuzarea largă a acestei idei, constituie un succes al revistei. Și alte aspecte sînt de salutat: publicarea și dezbaterea proiectului de regulament al căminului cultural, articolele despre trecutul muncii culturale de masă din țara noastră (școala și căminul cultural — în nr. 9/1967), rubrica „Metodologia ineditului și a efortului inovator", marcînd străduința revistei de a afla și cultiva ecoul celor publicate și de a-și forma cititorii.

Afară de realizările care se înscriu în sfera noului, revista a adus în toți anii, din 1947 și pînă azi, texte literare, programe de brigadă, piese de teatru și corale, raiduri-anchete, articole privind arta amatorilor, repertorii coregrafice și multe alte materiale și relevări.

Apreciind ca valoroasă și la nivel contemporan activitatea de ansamblu a acestei publicații, vom face unele sugestii menite să îmbunătățească acel capitol care în mod obișnuit se deschide cu „dar mai sînt și unele neajunsuri".

Astfel, pentru a evita dispersarea materialelor și a formelor de prezentare, sîntem de părere că este indicat să se realizeze o mai strînsă unitate în conținutul fiecărui număr, printr-o grupare pe cît posibil organică a temelor, ceea ce implică o riguroasă pregătire și planificare a colaborărilor. În felul acesta s-ar evita și posibilitatea unor repetări de teme la intervale prea scurte. Ar fi de încercat editarea unor numere tematice, cel mult de două ori pe an, dedicate problemelor mai largi, ca de pildă cunoașterea științifică a vieții satului, metodele de activare a procesului educativ, educația în vederea sistematizării și a esteticii satelor etc.

Sînt aspecte de viață socială cărora le-a venit timpul să fie studiate și orientate spre a se transforma în procese educaționale de masă: cultura fizică și sportul adulților; casa și înfrumusețarea locuinței; muncile în gospodărie — gătitul, cusutul; ocupații specifice locului, pe lîngă marea producție cooperatistă etc. Toate aceste, după părerea noastră, pot fi analizate minuțios și treptat, pentru a fi concepute ca procese educaționale, instruibile și cu posibilități de realizare la nivelul formării multilaterale a omului contemporan.

Legătura revistei cu cititorii s-ar putea lărgi mai mult prin organizarea de întîlniri la care să participe și unii colaboratori, prin *consultații sau mese rotunde*.

Socotim că unele articole-studii e bine să poarte manșete ca: „opinii", „propuneri", „discuții", încît ideile expuse să nu fie considerate drept linii directoare sau concluzii nemijlocit aplicative. Atunci cînd e cazul, se poate apela și la alți specialiști care să-și spună cuvîntul, la rîndul lor, pentru o mai bună edificare a cititorilor. Pe aceeași linie de constatări se pot evita formulările de genul acelui „trebuie" care sună didacticist, nepotrivit în educația adulților.

Sîntem de părere, apoi, că în locul publicării unor fișe bibliografice pe texte din reviste aflate numai în 2—3 exemplare în țară ar fi mai utile articole de prezentare a acelor reviste în care se arată mai ales ideile care pot veni în sprijinul instituțiilor și formelor activității culturale de masă.

Pentru a înlesni o mai unitară cuprindere a problemelor dezbătute în coloanele revistei, poate că ar fi cazul ca unele materiale (fie literare, fie de metodică) să se publice în broșuri sau texte auxiliare, aceasta revenind activității lărgite a colectivului revistei, activitate care ar putea fi sprijinită în mod constant de instituțiile de cercetări științifice cu profil limitrof.

Și acum o problemă de perspectivă. „Îndrumătorului cultural" și-a cucerit meritul de a promova articole de specialitate, ceea ce este de continuat în coloanele acestei reviste. Simultan însă, s-ar putea supune atenției forurilor de stat, pînă la nivel interdepartamental, sugestia de a se pregăti o publicație de specialitate, eventual trimestrială, în măsură să cuprindă ansamblul tematicii culturii de masă și a pedagogiei sociale. Chiar în paginile „Îndrumătorului" au apărut articole privind domenii aflate dincolo de cel al revistei și e firesc ca dezbaterile de ordin teoretic să nu poată fi limitate la aria problemelor căminului cultural sătesc.

O asemenea publicație de specialitate ar aduna contribuțiile oferite azi, oarecum pe o linie secundară, de către unele periodice de profil deosebit, ca „Revista de pedagogie", „Revista de filozofie" etc.

Împlinirea a douăzeci de ani de la apariția „Îndrumătorului cultural" prilejuiește dezbateri foarte necesare ridicării culturale a satelor noastre și antrenează la noi inițiative și realizări, ceea ce este dovada unei activități fecunde și la nivel contemporan.

LEON ȚOPA

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417 **Lei 5**

TIPARUL EXECUTAT LA COMBINATUL POLIGRAFIC „CASA SCÎNTEII"
BUCUREŞTI — c. 71660

I 3989.

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2

ANUL XVII

FEBRUARIE, 1968

ANUL XVII • FEBRUARIE • 1968 • Nr. 2

REVISTA DE PEDAGOGIE

1990
97
- IUL. 2005
- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3989.
BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

2

ANUL XVII 1968

FEBRUARIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

DEZBATEREA STUDIULUI PRIVIND DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ.

DIDINA BARBULESCU, ION STANCIU, MARIA COSMA : Profilul școlii de cultură generală în condițiile evoluției științei și tehnicii contemporane 3

TIBERIU TRUȚER : Rolul educativ al integrării științei în conținutul învățămîntului 19

CORNELIA MARINESCU, PANTELIMON GOLU : Premisele psihologice și pedagogice ale școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani. 19

ION POPESCU : Perspective ale perfecționării muncii metodice din școli . . 29

STUDII — CERCETĂRI — EXPERIMENTE

ION DUMITRESCU, PETRE BĂRBULESCU : Coordonatele integrării sociale a tineretului și pratica muncii educative din școală 36

MIHAI TIMOFTE, ILIE ILASIEVICI : Îmbunătățirea programei de matematică pentru liceu (cl. a IX-a și a X-a) 48

MARIN BICIULESCU : Compunerea liberă la clasele I—IV 54

E. GSÖGÖR, A. NIREȘTEANU, E. ASZTALOS, V. KALMÁN, D. FĂRCAȘ, I. NICOLA : Procedee matematice de studiere a atitudinii inegale față de învățătură 60

MIOARA ZDRAFCOVICI : Folosirea dialogului în predarea limbilor străine la clasele de începători 70

ISTRATE ANASTASIE : Cabinet pedagogic modern destinat practicii pedagogice 79

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION BOTA : Învățămîntul românesc din Maramureș la sfîrșitul secolului al XVIII-lea 86

GH. ȘORA, P. ARDELEAN : Idei înaintate în opera lui Petru Pipoș . . . 90

PAVEL BINDER : Diacul Oprea, primul dascăl umanist român 96

ONIȚA GLIGOR : Din presa pedagogică de altădată 101

PEDAGOGIE COMPARATĂ

IOSIF ANTOHI : Concepții metodologice în știința educației comparate . . 103

LEON ȚOPA : Educația adulților în Țările Scandinave 111

RECENZII

M. DIMITRIU, A. GAVRILIUC : „Metodica predării chimiei și experiențe didactice în școala generală" (Veronica Ferarini). 116

ION N. VLAD, GH. STANCOVEANU : „Carol Valștain" (Nicolae Albu). . . 118

MIRCEA SÎNTIMBREANU : „Să stăm de vorbă fără catalog" (Silvestru Boatcă) 119

* * * **„Atlante storico Garzanti. Cronologia della storia universale"** (Sergiu Vaida) 120

ANDRÉ BERGE : „Defectele părinților" (Gheorghița Fleancu) 121

ROBERT DOTTRENS : „Instituteurs hier, educateurs demain" (Tiberiu Truțer) 123

* * * **Dicționarul pedagogic românesc** (G. Văideanu, V. Iliescu). 125

Preocupări — Consemnări — Răspunsuri 128

9867

СОДЕРЖАНИЕ

Д. Бэрбулеску, Ион Станчу, М. Косма, Профиль общеобразовательной школы в условиях научной и технической революции ● *Т. Труцер,* Интегрирование науки и содержания образования ● *К. Маринеску, П. Голу,* Психопедагогические предпосылки вступления детей в школу в шестилетнем возрасте ● *И. Попеску,* Перспектива развития методической работы в школе ● *И. Думитреску, П. Бэрбулеску,* Координаты социального интегрирования молодежи и практика воспитательной работы в школе ● *М. Тимофте, И. Иласиевич,* Усовершенствование программы по математике для лицеев ● *М. Бичулеску,* Свободное сочинение в I—IV классах, ● *Б. Чогер, А. Ниряштяну, Е. Асталош, В. Калман. Д. Фаркаш, И. Николае,* Математические приемы изучения отношения к учебе ● *М. Здрафкович,* Применение диалога в преподавании иностранных языков ● *Истрате Анастасие,* Современный педагогический кабинет для педагогической практики ● *И. Бота,* Румынское образование в Марамуреше в конце XIII-го века ● *Г. Шора, П. Арделян,* Передовые идеи в творчестве Пипоша ● *П. Биндер,* Дьяк Опря — первый румынский учитель гуманист ● *О. Глигор,* Из педагогической печати прошлого ● *И. Антохи,* Методология исследований в сравнительной педагогике ● *Л. Цопа.* Воспитание взрослых в Скандинавских странах ● *М. Димитриу, А. Гаврилюк,* «Методика преподавания химии и дидактические опыты в общей школе» (*В. Ферарини*) ● *И. Н. Влад, Г. Станковяну,* «Карл Вальштэйн») (*Н. Албу*) ● *М. Сынтимбряну,* «Поговорим без классного журнала» (*С. Боатка*) ● „Atlantie-Storico Garzanti. Cronologia della storia universala" (*С. Вайда*). ● (*Андрэ Бержэ,* «Дефекты родителей» (*Г. Флянку*). ● P. *Dottrens,* „Instituteur hiur, educateur demain" (*Т. Труцер*) ● Румынский педагогический словарь (*Г. Вэйдяну*) ● Заметки. Мнения. Ответы.

SOMMAIRE

Didina Bărbulescu, Ion Stanciu, Maria Cosma, Le profil de l'école de culture générale dans les conditions de la révolution scientifique et technique ● *Tiberiu Truţer,* L'intégration de la science et du contenu de l'enseignement ● *Cornelia Marinescu, Pantelimon Golu,* Prémices psychopédagogiques de la scolarisation des enfants à l'âge de 6 ans ● *Ion Popescu,* Perspectives du développement de l'activité méthodologique dans les écoles ● *Ion Dumitrescu, Petre Bărbulescu,* Les coordonnées de l'intégration sociale de la jeunesse et l'activité éducative dans les écoles ● *Mihai Timofte, Ilie Ilasievici,* Amélioration du programme de mathématiques pour les classes du lycée ● *Marin Biciulescu,* La composition libre dans les classes de I-ère—IV-e primaires ● *E. Gsögör, A. Nireşteanu, E. Asztalos, V. Kalman, D. Farcaş, I. Nicola,* Procédés mathématiques dans l'analyse de l'attitude inégale à l'égard de l'étude ● *Mioara Zdrafcovici,* Emploi du dialogue dans l'enseignement des langues vivantes dans les classes de débutants ● *Istrate Anastasie,* Cabinet pédagogique moderne destiné à la formation pédagogique ● *Ion Bota,* L'enseignement roumain de Maramureş à la fin du XVIII-e siècle ● *Gh. Şora, P. Ardelean,* Idées avancées dans l'oeuvre de Petru Pipoş ● *Pavel Binder,* Le diacre Oprea, premier enseignant humaniste roumain ● *Oniţa Gligor,* Extraits de la presse pédagogique d'autrefois ● *Iosif Antohi* La méthodologie de la recherche dans la science de l'education comparée ● *Leon Ţopa,* L'éducation des adultes dans les pays scandinaves ● *M. Dimitriu, A. Gavriliuc,* „Metodica predării chimiei şi experienţei didactice în şcoala generală" *(Veronica Ferarini)* ● *Ion N. Vlad, Gh. Stancoveanu,* „Carol Valştain" *(Nicolae Albu)* ● *Mircea Sîntimbreanu,* „Să stăm de vorbă fără catalog" *(Silvestru Boatcă)* ● „Atlante storico Garzanti. Cronologia della storia universale" *(Sergiu Vaida)* ● *André Berge,* „Defectele părinţilor *(Gheorghiţa Fleancu) R. Dottrens,* „Instituteurs hier, éducateurs demain *(Tiberiu Truţer)* ● „Dicţionarul pedagogic românesc" *(G. Văideanu, V. Iliescu)* ● Préoccupations — Notes — Réponsese.

CONTENTS

Didina Bărbulescu, Ion Stanciu, Maria Cosma, The Profile of the General Culture School under the Conditions of the Scientific and Technical Revolution ● *Tiberiu Truţer,* The Integration of Science and the Curriculum ● *Cornelia Marinescu, Pantelimon Golu,* The Psychological and Educational Premises of the Schooling at the Age of Six ● *Ion Popescu,* The Development of the Methodical Activity at School ● *Ion Dumitrescu, Petre Bărbulescu,* The Coordinates of the Social Integration of the Young and the Practice of the Educative Work at School ● *Mihai Timofte, Ilie Ilasievici,* Improving the Mathematics Curriculum for the High School● *Marin Biciulescu,* The Free Composition in the Grades One-Four ● *E. Gsögör, A. Nireşteanu, E. Asztalos, V. Kalman, D. Farcaş, I. Nicola,* Mathematical Methods of Studying the Uneven Attitude towards Learning ● *Mioara Zdrafcovici,* The Use of the Dialogue in Teaching the Foreign Language to the Beginners'Classes ● *Istrate Anastasie,* Modern Educational Cabinet for the Teaching Practice ● *Ion Bota,* The Romanian Education in Maramureş at the End of the XVIII'st Century ● *Gh. Şora, P. Ardelean,* Advanced Ideas in Petru Pipos's Work ● *Pavel Binder,* Diacul Oprea, the First Romanian Humanist Teacher ● *Oniţa Gligor,* From the Old Educational Press ● *Iosif Antohi,* The Methodology of Research in the Science of Comparative Pedagogy ● *Leon Ţopa* Adult Education in the Scandinavian Countries ● *M. Dimitriu, A. Gavriliuc,* „The Methods for Teaching Chemistry and Didactic Experiments in the General School" *(Veronica Ferarini)* ● *Ion N. Vlad, Gh. Stancoveanu,* „Carol Valştein" *(Nicolaie Albu)* ● *Mircea Sîntimbreanu,* „Let Us Talk Without a Classbook" *(Silvestru Boatcă)* ● „Atlante Storico Garzanti : Cronologia della storia universale" *(Sergiu Vaida)* ● *André Berge,* „Parents' Defects" *(Gheorghiţa Fleancu)* ● *R. Dottrens,* Instuteurs hier, educateurs demain *(Tiberiu Truţer)* ● „The Romanian Dictionary of Education" *(G. Văideanu, V. Iliescu)* ● Developments — Notes — Answers.

DEZBATEREA STUDIULUI PRIVIND DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ

În continuarea măsurilor privind perfecționarea învățămîntului de toate gradele, corespunzător Hotărîrilor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, Ministerul Învățămîntului a elaborat — pe baza indicațiilor conducerii de partid și de stat — Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală. La întocmirea lui a fost consultat un mare număr de cadre didactice, oameni de știință și alți specialiști, activiști de partid și de stat.

Potrivit Hotărîrii Comitetului Executiv al C.C. al P.C.R., acest Studiu este supus dezbaterii publice, definitivarea măsurilor prevăzute și adoptarea hotărîrilor corespunzătoare urmînd să se facă după studierea sugestiilor și observațiilor ce se vor formula.

„Revista de pedagogie" pune coloanele sale la dispoziția cadrelor didactice, cercetătorilor, să facă propuneri, observații și sugestii în legătură cu problemele cuprinse în acest Studiu.

PROFILUL ȘCOLII DE CULTURĂ GENERALĂ ÎN CONDIȚIILE EVOLUȚIEI ȘTIINȚEI ȘI TEHNICII CONTEMPORANE

Conf. univ. DIDINA BĂRBULESCU,
Conf. univ. ION STANCIU,
Lector MARIA COSMA

Dezvoltarea științei și tehnicii din ultimele secole i-a obligat pe oamenii de școală la o continuă acțiune de restructurare a învățămîntului, pentru ca acesta, prin organizarea, conținutul și tehnica de instrucție și educație, să asigure formarea tipului de om necesar cerințelor sociale ale epocii.

Prima revoluție industrială bazată pe producția mașinistă din secolul al XIX-lea a provocat o vie preocupare pentru organizarea învățămîntului pe noi temelii: lărgirea accesului tineretului în școala elementară, orientarea realistă a învățămîntului în general și a celui mediu în special, creșterea duratei de școlaritate de la 4 la 6—7 ani în primele decenii ale secolului nostru.

Revoluția științifică și tehnică contemporană determină o nouă revoluție industrială, cu consecințe profunde pe plan economic, social și cultural. Dacă prima revoluție industrială a fost o consecință a dezvol-

tării tehnicii, care, la rîndul ei, stimula și dezvoltarea științei, în prezent asistăm la o nemaiîntîlnită dezvoltare a științei, căreia îi este subordonată și dezvoltarea tehnicii. Creșterea rapidă a volumului de cunoștințe din toate domeniile, duce la o restructurare a sistemului de idei în diversele ramuri ale științei, la o diversificare a acesteia, precum și la apariția unor științe de sinteză, cu caracter interdisciplinar. În mod deosebit s-au dezvoltat matematica, fizica și chimia, ale căror cuceriri sînt din ce în ce mai mult utilizate în cercetarea științifică din alte domenii. Ca o consecință a tuturor acestor aspecte ale dezvoltării ei, știința a devenit o forță de producție nemijlocită. Revoluția științifică a zilelor noastre a determinat o revoluție în tehnică, prin introducerea automatizării și ciberneticii în producție. Noile mașini înlocuiesc nu numai forța musculară a omului, ci și o parte însemnată a forței sale intelectuale. Dacă prima revoluție industrială a determinat instruirea elementară a unui număr mare de oameni, iar în unele țări chiar generalizarea învățămîntului pînă la 13—14 ani, acum, noua dezvoltare a științei cere o prelungire a instrucției școlare pînă la vîrsta de 17—18 ani.

Întrucît consecințele revoluției științifice și tehnice contemporane s-au extins asupra unui număr mare de țări, se constată o vie preocupare pe plan mondial pentru restructurarea învățămîntului, însoțită de ample dezbateri teoretice asupra educației viitorului.

Pe baza analizei trăsăturilor caracteristice ale dezvoltării științei contemporane se pot desprinde o serie de consecințe asupra procesului de instruire a tinerei generații.

Studiul asupra învățămîntului de cultură generală, elaborat de Ministerul Învățămîntului pe baza Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R., ține seama în propunerile sale tocmai de caracteristicile dezvoltării științei contemporane. Relațiile socialiste, precum și caracterul profund umanist al ideologiei comuniste constituie temelia pe care se ridică întregul nostru învățămînt, receptiv față de marile cuceriri ale epocii contemporane.

Profilul școlii de cultură generală recomandat de Ministerul Învățămîntului caută să țină seama de exigențele desăvîrșirii construcției socialiste, în condițiile revoluției științifice și tehnice din zilele noastre. De aceea, unele soluții propuse se bazează pe experiența pedagogică mondială contemporană (de pildă, începerea școlii la vîrsta de 6 ani, prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu cu încă doi ani — clasele a IX-a și a X-a); altele, deși au în vedere și experiența mondială, țin seama de tradițiile valoroase ale școlii noastre (trifurcarea liceului). Uneori se propun soluții noi, izvorîte din cerințele societății românești contemporane (profilul fiecăreia din secțiile liceului).

În intervenția noastră la discuțiile ce se poartă în legătură cu Studiul vrem să ne oprim asupra modului în care profilul propus de minister corespunde cerințelor impuse de dezvoltarea științei contemporane.

Această dezvoltare face necesară, în primul rînd, creșterea perioadei de instruire a tinerei generații, amînarea cu încă 1—2 ani a vîrstei destinate pregătirii profesionale. Tocmai acest fapt a fost luat în seamă cînd, la Congresul al IX-lea al P.C.R., s-a prevăzut prelungirea învățămîntului obligatoriu în țara noastră. Învățămîntul general de 10 ani constituie condiția de bază pentru ridicarea nivelului de cultură al poporului nostru

și pentru o mai bună pregătire profesională a tineretului. Școala generală de 10 ani este chemată să asigure tinerelor generații cunoașterea aspectelor fundamentale ale naturii și societății, care permit integrarea lor armonioasă în realitățile românești contemporane. Școala de 10 ani presupune crearea condițiilor favorabile pentru ca cetățenii patriei noastre să cuprindă o arie mai largă din cultura contemporană și să dobîndească instrumentele necesare transformării valorilor culturale în fapte de civilizație [1].

Școala de 12 ani este chemată să asigure unui număr relativ mare de membri ai societății noastre cultura generală specifică epocii contemporane și să ofere temelia pentru o cultură profesională de nivel superior.

Creșterea vertiginoasă a volumului de cunoștințe acumulate de omenire a pus din nou în discuție o veche controversă pedagogică : care din cele două funcții ale școlii va fi preponderentă — cea informativă *sau cea* formativă *? Dacă cercul de cunoștințe se lărgește așa de rapid (volumul conținutului științei se dublează la fiecare 40—50 de ani, iar al tehnicii la 10—15 ani), apare cu totul nefirească tendința ce se manifestă în cuprinsul unor programe școlare de a aglomera continuu conținutul învățămîntului. Tendința este nefirească nu numai pentru că volumul cunoștințelor depășește cu mult capacitatea de asimilare a elevilor, ci și pentru că multe din ele vor fi după un timp depășite și deci inutile. Însuși ritmul de dezvoltare a științei îl obligă pe omul contemporan să se mențină în pas cu progresele culturale.Această cerință obiectivă a epocii noastre este sintetizată în noțiunea de* educație permanentă.

În urmă cu cîteva decenii, școala asigura pregătirea tinerei generații pentru viață, ajutînd-o să asimileze un volum de cunoștințe care putea fi aproape integral utilizat după 20—30 de ani de la încheierea studiilor. În prezent, și mai ales în viitor, numai o parte din cunoștințele însușite în școală mai poate fi utilizată după 10—15 ani. Putem spune, de aceea, că pentru epoca noastră pregătirea pentru viață înseamnă mai ales pregătirea pentru educația permanentă, adică cultivarea capacităților intelectuale, *în vederea unei continue autoinstruiri. Dezvoltarea unui mod științific de a gîndi, formarea priceperilor de a folosi cunoștințele științifice în condiții variate, lărgirea experienței privind recunoașterea în viață a aplicării legilor naturii, deprinderea de a generaliza datele unui experiment etc., sînt cîteva din sarcinile formative ale școlii și care constituie elementul relativ stabil ce poate fi valorificat în condiții variate și noi, după o perioadă de timp destul de îndelungată.*

În literatura pedagogică din țara noastră din ultimul timp s-a susținut, pe bună dreptate, că nu este cu putință să se separe aspectul formativ al instrucției de cel informativ, că dezvoltarea intelectuală se realizează prin însuși procesul de informare.

În practica școlară, însă, volumul mare de cunoștințe prevăzut în programe a stimulat cu precădere preocuparea pentru cantitatea de cunoștințe, neglijîndu-se aspectul formativ, deși cu greu vom putea găsi pe cineva care să susțină teoretic ideea unui învățămînt informativ. Există o anumită optică în înțelegerea rolului școlii de cultură generală, care duce la aglomerarea programelor : instruirea în școală este văzută mai ales în perspectiva frecventării școlii de un grad mai înalt. Astfel, în

[1] Cf. Al. Tănase, *Cultura și civilizația*, în „Lupta de clasă" nr. 12/1967.

elaborarea programelor de liceu se are în vedere volumul de cunoștințe pe care ar trebui să-l posede un viitor student la intrarea în învățămîntul superior, la o anumită disciplină.

Liceul este încă privit de autorii de programe și manuale, în primul rînd, ca școală care pregătește cadre pentru învățămîntul superior. *Fiecare specialist privește conținutul învățămîntului mai ales prin prisma disciplinei sale. Așa se și explică faptul că, atunci cînd se poartă discuții asupra planului de învățămînt, deși se obține acordul de principiu privind restrîngerea conținutului învățămîntului, fiecare cere un supliment de ore pentru obiectul său. Chiar dacă numărul de ore a sporit, a crescut continuu cantitatea de cunoștințe.*

Pe de altă parte, cadrele didactice din învățămîntul superior își manifestă uneori nemulțumirea față de pregătirea pe care o posedă studenții din anul I. De cele mai multe ori obiecțiile ce se aduc privesc mai ales capacitatea tinerilor studenți de a opera cu noțiunile de bază ale științei în care se specializează. Se constată lipsuri mai ales pe linia realizării aspectului formativ al procesului de învățămînt din liceu.

Considerăm că din acest impas se va ieși, dacă profilul fiecărui grad de învățămînt va fi determinat nu în primul rînd de cerințele gradului imediat superior, ci de nevoia de a pune la dispoziția tinerei generații un sistem unitar, armonios, de fapte, noțiuni și idei care constituie astăzi cultura generală.

Dificultatea în precizarea profilului fiecărui grad de învățămînt de cultură generală este sporită și de faptul că pînă acum nu s-a delimitat, cu mai multă precizie cercul de cunoștințe, priceperi și deprinderi care, organizate într-un sistem, după criterii contemporane, alcătuiesc cultura generală.

Discuția care se poartă asupra modernizării conținutului învățămîntului urmărește tocmai să precizeze care din vechile fapte, noțiuni și teorii, prin semnificația și valoarea lor, au rezistat timpului și pot fi păstrate încă în sistemul de cunoștințe de bază ale omenirii și care dintre faptele și generalizările contemporane li se pot adăuga. Practic, această selectare a cunoștințelor este deosebit de grea. Dar la dificultățile obiective se adaugă altele, de natură subiectivă: unii specialiști renunță cu greu la noțiuni care făceau parte din sistemul cunoștințelor de bază ale unei discipline în urmă cu 20—30 de ani. Sînt necesare noi eforturi pentru selectarea cunoștințelor fundamentale ale epocii noastre, o regrupare a tot ce este clasic și modern în știință pentru constituirea unei sinteze unitare a științei contemporane și, în sfîrșit, o sistematizare și adaptare a acestei sinteze la nivelul de înțelegere al elevilor din diferite clase.

O dată rezolvată problema delimitării sistemului de cunoștințe care alcătuiesc cultura generală a epocii, se ridică o nouă problemă. Acest sistem de cunoștințe trebuie să fie însușit integral de către toți elevii școlii de cultură generală, sau este posibilă o diferențiere? Dacă se admite această diferențiere, care este vîrsta cea mai potrivită de la care să se înceapă?

În unele țări s-a introdus în conținutul învățămîntului din școala generală o diversificare mai mult sau mai puțin pronunțată, prin introducerea unui număr de ore mai mare pentru unele discipline și reducerea altora. Oricît de ușoară ar fi o astfel de diversificare, chiar și pentru un număr redus de clase — de pildă, clasele a VII-a și a VIII-a — se creează

elevilor condiții inegale pentru asimilarea culturii generale, (la aceasta se adaugă și faptul că este foarte greu să se hotărască orientarea școlară a elevilor la vîrsta de 12 ani, cînd înclinațiile nu sînt încă suficient de conturate pentru a justifica o alegere sau alta). O școală generală cu un profil unic prezintă avantajul că oferă elevilor condiții egale de instruire (în ceea ce privește conținutul) și de manifestare și dezvoltare a înclinațiilor. Prin aceasta se creează și condiții favorabile selecției și orientării școlare a elevilor. După cum se știe, pînă în prezent, s-a realizat foarte puțin în acest domeniu. Profesorii cu greu s-au putut pronunța asupra orientării viitoare a elevului. Una din cauzele care explică această deficiență în orientarea școlară și profesională a elevilor o constituie și caracterul informativ excesiv al procesului de învățămînt. În condițiile în care este solicitată îndeosebi memoria, neglijîndu-se celelalte procese psihice, nu se pot manifesta și dezvolta înclinațiile proprii fiecărui elev.

O diversificare a procesului de instruire în școala generală se poate realiza mai ales prin intermediul cercurilor de elevi, care, stimulînd participarea independentă, creează condiții favorabile pentru dezvoltarea aptitudinilor.

În ceea ce privește clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale, Studiul *propune, pe lîngă continuarea activității de însușire a culturii generale, un început de pregătire practică corespunzătoare particularităților economice și culturale ale regiunii în care se află școala (industrie, agricultură, zootehnie, pomicultură, contabilitate etc.). Se propune, deci, o programă de cultură generală unică și alta diferențiată pe regiuni pentru disciplinele care asigură pregătirea practică, prin aceasta asigurîndu-se atît un nivel de cultură mai ridicat pentru viitorii lucrători din industrie, agricultură, comerț etc., cît și o bază de deprinderi practice care să permită grăbirea ritmului de pregătire profesională.*

În Studiu *se apreciază că aproximativ 60—65% dintre absolvenții a opt clase se vor orienta spre școala de 10 ani, iar dintre aceștia 10—20% vor rămîne numai cu studiile de acest nivel. În aceste condiții apare întrebarea: ciclul superior al școlii generale de 10 ani (clasele a IX-a și a X-a) va avea pentru disciplinele de cultură generală un conținut asemănător cu clasele a IX-a și a X-a ale liceului?*

Școala de bază în sistemul nostru de învățămînt urmează să fie școala de 10 ani. Clasele a IX-a și a X-a de la școala generală și liceu vor trebui să aibă un schelet comun, constituit din cunoștințele de cultură generală. Deosebirea va consta mai ales în faptul că nivelul de adîncire și lărgire a acestor cunoștințe va fi diferit, după puterea de înțelegere a elvilor și după timpul afectat fiecărei discipline, ținînd seama de faptul că o parte din ore va fi destinată pregătirii practice.

Numai concepute astfel — cu o bază comună de cunoștințe — clasele a IX-a și a X-a de la școala generală pot permite trecerea — prin examen de diferență — la liceu.

În legătură cu profilul claselor a IX-a și a X-a s-ar putea ridica și problema dacă n-ar fi mai potrivit ca programul acestora să fie același, atît pentru școala generală, cît și pentru liceu. Ținînd seama de sarcinile ce revin acestor clase, diferențierea ce se propune ni se pare justificată. Prin amîndouă tipurile de clase — liceu și școală generală — se urmărește să se asigure elevilor, pe de o parte, cultura necesară omului epocii noas-

tre, iar pe de altă parte, pregătirea pentru gradul de învățămînt următor — școală profesională sau învățămînt superior, în cazul claselor de liceu. De aici decurge necesitatea orientării practice a ciclului superior al școlii generale. Există însă o ușoară deosebire și în ceea ce privește conținutul de cultură generală — mai cuprinzător și cu cerințe mai mari de adîncire — la clasele liceale. Intrarea pe bază de examen la liceu oferă garanția ca pentru aceste clase să se recruteze elevii cu posibilități mai mari pentru studiu, capabili deci să asimileze mai multe cunoștințe și mai profund.

Diversificarea preconizată la ciclul superior al școlii generale se propune și pentru clasele IX—XII ale liceului de cultură generală, sub forma celor 4 secții: două reale, una umanistă *și* alta clasică *(noi optăm pentru o singură secție reală — cu matematică, fizică și chimie).*

Ideea organizării învățămîntului liceal pe secții este o veche tradiție a școlii românești, create prin colaborarea celor doi mari oameni de cultură — Spiru Haret și C. Dimitrescu-Iași. În condițiile societății noastre, însă, aceste secții nu pot avea același conținut ca cele organizate acum 70 de ani. Deosebirea este dată de ponderea pe care o au acum diversele obiecte de învățămînt în sistemul cunoștințelor de cultură generală. Prin legea din 1898 a lui Spiru Haret, matematica era disciplina care dădea profilul secției reale, iar disciplinele filologice — moderne și clasice — ocupau un loc de frunte în cadrul celorlalte secții. În zilele noastre, matematica a devenit o disciplină de cultură generală, necesară nu numai fizicianului și chimistului, ci și sociologului și lingvistului, psihologului și medicului. Epoca noastră cere, de asemenea, celor care lucrează în domeniul științei și culturii, cunoașterea a două-trei limbi moderne. Există un grup mai mare de discipline cărora li se cuvine aceeași pondere în cele trei secții. Acestea sînt limba și literatura română, istoria și geografia patriei, matematica și limbile moderne. În Studiu *se arată că profilul secțiilor liceului este dat de fizică, biologie și chimie (secțiile reale), limbile moderne (secția umanistă) și limbile clasice (secția clasică). Dacă profilul primelor și ultimei secții este mai precis conturat, acela al celei de-a treia este tributar unei accepțiuni mai vechi date noțiunii de umanism, și anume reducerea acestuia la disciplinele filologice. Am văzut însă că limba și literatura română, ca și limbile străine, sînt necesare absolvenților tuturor secțiilor. Profilul secției umaniste considerăm că trebuie să-l dea studiul filozofiei și al științelor sociale. Ar exista deci o secție care oferă o mai largă și profundă cunoaștere a științelor naturii, iar alta care are în centrul său științele sociale. În felul acesta, fiecare din cele trei secții ar avea un profil precis, iar secția umanistă ar avea un conținut mai bogat și ar prezenta un interes mai mare pentru elevi. S-ar asigura astfel o repartizare mai echilibrată a elevilor între cele două secții.*

Experiența cu bune rezultate a claselor speciale pentru elevii cu aptitudini la matematică și fizică îndeamnă la o extindere a acestui sistem la mai multe școli și cu un cerc mai mare de discipline — limbi străine, biologie, chimie.

O discuție aprinsă se duce în diverse țări în legătură cu bacalaureatul: dacă acesta este un examen eficient și care trebuie să-i fie profilul.

Considerăm că bacalaureatul este necesar, pe de o parte, pentru ca statul nostru să poată avea o evidență a nivelului de pregătire a absolven-

ților liceului, iar pe de altă parte, pentru a oferi acestora posibilitatea efectuării unei sinteze ample pe baza principalelor cunoștințe însușite în școală. În condițiile în care în timpul școlarității se va pune accentul pe funcția formativă a procesului de învățămînt, evident, bacalaureatul nu va fi un examen de erudiție, ci unul menit să verifice orizontul cultural al absolvenților de liceu, capacitatea lor de înțelegere și interpretare a lumii, puterea lor de judecată și putința de a se exprima într-o limbă cultivată. Cum un astfel de bacalaureat nu se poate pregăti într-o lună — ci în toți cei patru ani de liceu — considerăm că se evită posibilitatea unui efort excesiv din partea elevilor.

În ceea ce privește obiectele din care urmează să se examineze la bacalaureat, credem că în rîndul acestora trebuie să figureze — pentru toate secțiile — cele care au o pondere deosebită în cultura generală: limba și literatura română, matematica, istoria patriei, o limbă modernă și un obiect la alegere, în funcție de interesele și aptitudinile elevului (fizică, chimie, geografie, biologie, filozofie).

S-ar putea ridica obiecția că, avînd acest profil, bacalaureatul nu-i ajută pe elevi să-și pregătească examenul de admitere în învățămîntul superior. Dacă este vorba de sistemul actual de examen, este adevărat, îi ajută mai puțin; este necesar însă ca și la acest examen să se cerceteze mai puțin cantitatea de cunoștințe acumulate în cîteva luni, ci mai ales aptitudinile reale pentru studierea unei specialități sau a alteia.

Înțelegerea locului pe care trebuie să-l ocupe aspectul formativ în procesul de pregătire a tinerelor generații și crearea condițiilor pentru o activitate orientată în acest sens constituie, după opinia noastră, unul din comandamentele epocii contemporane de care nu putem face abstracție în fixarea profilului școlii noastre.

ROLUL EDUCATIV AL INTEGRĂRII ȘTIINȚEI ÎN CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. TIBERIU TRUȚER
Institutul de științe pedagogice

Studiile elaborate pe baza Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R., cu privire la dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, pun în discuție principalele probleme privitoare la perfecționarea sistemului nostru de învățămînt corespunzător cerințelor dezvoltării societății noastre și progresului științific-tehnic. Măsurile ce vor fi luate pentru dezvoltarea învățămîntului de toate gradele — se subliniază în *Hotărîrea C.C. al P.C.R. cu privire la sarcinile organizațiilor de partid, de stat și obștești, ale U.T.C. pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului* — vor trebui să ducă la creșterea rolului și contribuției școlii, a cadrelor didactice, în activitatea de educare a tineretului, la ridicarea întregii munci educative pe o treaptă superioară. Analizele și propunerile pe care le conțin studiile elaborate de către Ministerul Învățămîntului au la bază principiul metodologic conform căruia eficiența unui sistem de învățămînt poate fi evaluat în raport cu măsura în care acesta realizează legătura dintre școală și cerințele concrete ale fiecărei etape a construcției socialiste. Documentele de partid care cuprind concluziile analizei științifice marxist-leniniste a cerințelor și realităților etapei actuale de dezvoltare a României constituie punctul de plecare în stabilirea *sarcinilor concret-istorice ale învățămîntului,* în vederea perfecționării sale neîncetate. Studiile conțin o analiză cuprinzătoare a sarcinilor actuale și de perspectivă ce revin fiecărei etape și fiecărui grad de învățămînt.

După părerea noastră, *sistemul de învățămînt trebuie examinat și în unitatea sa și în perspectiva realizării unei cît mai strînse legături, corelări între diferitele sale verigi.* Datorită interdependenței strînse a componentelor sistemului de învățămînt și a proceselor care se desfășoară în cadrul acestuia, orice acțiune de modificare a unor laturi sau verigi ale sistemului are repercusiuni asupra componentelor acestuia. Iată de ce considerăm că ar fi cu totul necesar ca, pe lîngă studiile parțiale consacrate diferitelor grade și tipuri de învățămînt, să se acorde atenția cuvenită și problemelor de ansamblu ale sistemului de învățămînt, mai ales sub aspectul gradului de realizare a corelării și continuității componentelor sale. Respectarea riguroasă a principiilor corelării și continuității este considerată ca o cerință

fundamentală a planificării învățămîntului [1] și totodată ca o condiție a dezvoltării lui armonioase, echilibrate, planic coordonate. Un astfel de studiu de ansamblu este chemat să înlăture unele deficiențe tipice „de creștere" — prezente în sistemul nostru actual de învățămînt, precum și al altor state — provenite din situația că școala generală, învățămîntul tehnic și cel superior au fost organizate sau reorganizate în momente și etape diferite și nu întotdeauna s-a ținut seama de continuitatea și succesiunea procesului instructiv-educativ [2]. Necesitatea unei astfel de corelări se evidențiază în *Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală* și în *Studiul privind dezvoltarea învățămîntului profesional și tehnic* numai în legătură cu prelungirea învățămîntului general obligatoriu la 10 ani. După părerea noastră, luîndu-se în considerare tendința evidentă a învățămîntului contemporan de apropiere din ce în ce mai accentuată între pregătirea de cultură generală și pregătirea de specialitate, această corelație ar trebui să existe între învățămîntul de cultură generală și toate tipurile de învățămînt profesional și tehnic.

Pregătirea de cultură generală, care constituie baza oricărei pregătiri pentru activitatea socială, avînd o pondere din ce în ce mai mare în pregătirea profesională, nu poate rămîne indiferentă pentru conținutul învățămîntului profesional și tehnic, după cum școala de cultură generală nu poate să nu ia în considerare conținutul și dinamica tehniciî contemporane. Această corelare va contribui la însușirea optimală și într-un timp cît mai scurt a cunoștințelor de specialitate. După părerea unor specialiști, stabilirea conținutului școlii de cultură generală, cît și al școlii profesionale și tehnice, trebuie să se facă concomitent și chiar de către colective mixte, în vederea respectării stricte a cerințelor de corelare și de continuitate a conținutului învățămîntului [3]. *O astfel de practică ar contribui la mărirea eficienței social-economice și pedagogice a învățămîntului nostru.* Bineînțeles, aceasta nu trebuie să ducă la anihilarea specificului fiecărui tip sau grad de învățămînt. Considerăm, din contră, că este necesar un efort mai susținut pentru stabilirea sarcinilor specifice, a caracteristicilor fiecărui tip de școală. Alexandru Odobescu, în anul 1865, prezentînd în fața Consiliului permanent de instrucție un raport cu privire la „direcțiunea ce este a se da învățămîntului secundar prin gimnazii, școli reale, profesionale etc.", arăta :

„...Cînd într-o școală scopul instruirii nu este determinat cu preciziune, cînd tendințele generale ale învățămîntului nu sînt toate pornite către una și aceeași țintă, fie chiar ca materiile predate în acea școală să nu fie nici numeroase, nici împovărătoare pentru spiritul școlarilor, totuși învățătura acolo este fără soliditate și facultățile școlarilor se risipesc fără spor... Din contra, cînd elevul iese dintr-o școală în care toate studiile s-au urmat după o sistemă identică conducătoare și niciodată pierdută din vedere, toată știința cîștigată rămîne înaintea lui așa de clar lămurită,

---

[1] *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation,* U.N.E.S.C.O., 1965.

[2] V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu T. Truțer, M. Vișan, *Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și liceu,* „Revista de pedagogie" nr. 11/1966.

[3] Léon Antoine, *Formation génerale et apprentissage du métier,* Essai sur la psychopédagogie de l'enseignement technique P.U.F., Paris, 1965.

aşa de bine clasificată, încît la orice moment al vieţii el se poate servi de dînsa, ca zeţarul de caracterele bine regulate ale unui cazier de imprimerie..." [4].

În acest sens, studiile ar trebui să pornească de la o caracterizare mai cuprinzătoare a sarcinilor instructiv-educative, actuale şi de perspectivă, ce revin fiecărui grad şi tip de învăţămînt. Pornind de aici, se poate preciza *cantitatea* şi *calitatea* cunoştinţelor, natura şi gradul de stăpînire a deprinderilor, aptitudinilor, capacităţilor pe care trebuie să le posede absolventul unei şcoli.

Considerăm că este valoroasă poziţia metodologică pe care o adoptă *Studiul privind dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală*, conform căreia perfecţionarea învăţămîntului de cultură generală trebuie concepută pornind de la conţinutul şi trăsăturile caracteristice ale culturii generale contemporane şi procesul de învăţămînt trebuie să reflecte caracteristicile dezvoltării ştiinţei contemporane. Studiul evidenţiază unele din caracteristicile culturii generale contemporane, fără să ofere însă o caracterizare generală a rolului ei pentru formarea omului în condiţiile societăţii noastre, în primul rînd a „semnificaţiei ei umane". Or, pentru înţelegerea scopului şi sarcinilor şcolii de cultură generală o astfel de clarificare se impune. Astfel, punctul de plecare în elaborarea planului Langevin-Wallon pentru reforma democratică a învăţămîntului din Franţa constituie tocmai o largă discuţie cu privire la cultura generală privită mai ales sub aspectul semnificaţiei ei umane, aşa cum a fost ea formulată de către savantul umanist Paul Langevin.

„Se poate spune că cultura generală este ceea ce permite individului să simtă din plin solidaritatea lui cu ceilalţi oameni, în spaţiu şi în timp, atît cu cei din generaţia lui cît şi cu generaţiile care l-au precedat şi cu cele ce-i vor urma. A fi cult înseamnă, aşadar, să fi primit o iniţiere, — pe care s-o dezvolţi necontenit — în diferite forme de activitate omenească, independent de cele care corespund profesiei tale, astfel încît să poţi intra într-un contact larg, în comuniune cu ceilalţi oameni" [5].

În acest spirit cercetează el şi raportul dintre pregătirea de cultură generală şi cea de specialitate : „Dacă profesiunea izolează, cultura trebuie să apropie. Ea trebuie să fie umanistă, în sensul că ea are în vedere omul în întregul lui, că ea caută să realizeze un echilibru între diferitele lui facultăţi" [6]. Deci o cultură generală solidă trebuie să devină baza oricărei specializări profesionale şi să se continue pe toată perioada însuşirii profesiunii, în aşa fel încît procesul de formare a omului să nu fie limitat şi împiedicat de acela al formării tehnicianului.

Considerăm că nu este lipsit de interes dacă arătăm că şi în istoria învăţămîntului nostru s-au purtat ample discuţii cu privire la semnificaţia culturii generale, cu participarea unor renumiţi oameni de ştiinţă şi cultură, tocmai cu scopul de a stabili profilul şi conţinutul şcolii de cultură generală. O astfel de discuţie a avut loc în anii 1927—1928 în legătură cu reforma învăţămîntului secundar de cultură generală. Savantul Emil Racoviţă, militînd pentru un liceu „naţional-ştiinţific" chemat să împărtăşească tineretului „învăţămîntul raţional, activ, echilibrat, igie-

[4] Arhivele Statului, Fond. M.C.I.P., Dosar nr. 692/1865, fila 71.
[5] Paul Langevin, *Gîndire şi acţiune*, Ed. ştiinţifică, 1961, p. 158.
[6] *Ibidem*, p. 176.

nic, cu adevărat cultural și educativ..." [7], arăta că „om cult este acela care își poate explica rațional fenomenele naturale în mijlocul cărora trăiește, care cunoaște originea lor istorică și care, prin urmare, poate pînă la oarecare punct să prevadă sensul în care aceste fenomene au să se modifice în viitor... Se cere deci unui om cult să „priceapă" mediul în care trăiește trupește și sufletește..." [8]

În cadrul aceleiași discuții profesorul Fl. Ștefănescu-Goangă, pe baza unei ample cercetări cu privire la cultura generală, considera că în determinarea profilului și orientării școlii de cultură generală trebuie să se ia în considerare următoarele cerințe : 1) să fie adaptate nevoilor culturale ale epocii prezente și imediat viitoare, pe fundamentul solid al culturii moderne în vederea pregătirii tineretului pentru creațiuni culturale, cerute de nevoile și aspirațiile timpului în care trăim ; 2) să aibă, ca și cultura, un caracter național ; 3) să făurească oameni productivi, personalități creatoare ; 4) să dea procesului de cultivare, pe cît e posibil, un tipar individual, adică să țină seama de individualitatea elevului, prin cultivarea puterilor înnăscute ale individului pînă la limitele lor superioare de dezvoltare, prin modelarea și organizarea acestor puteri într-un sistem unitar capabil de acțiuni superioare [9]. Sînt semnificative și caracteristicile școlii de cultură generală pe care le-a stabilit, în cadrul aceleiași discuții, savantul I. Borcea : 1) a da cunoștințele necesare pentru a forma o personalitate, aducînd-o la nivelul de cunoștințe al societății moderne, făcînd din individ factor social pregătit și conștient ; 2) a pregăti individul să corespundă cît mai bine la nevoile reale ale țării ; 3) să dezvolte aptitudini de agerime, de emulație la muncă, voință ; 4) fără să ofere o pregătire profesională propriu-zisă, să dezvolte acele aptitudini speciale care în decursul vîrstei copilului se desfășoară sau apar inegal, după fire și diferite împrejurări... [10]

Am considerat oportun să prezentăm aceste puncte de vedere nu numai pentru că ele conțin unele precizări care au valoare și pentru școala noastră de azi, dar mai ales pentru a arăta importanța care s-a acordat stabilirii sarcinilor generale ale școlii, avînd ca punct de plecare caracteristicile și tendințele culturii generale epocii respective.

Problema cea mai importantă care se pune în fața învățămîntului este ca, în limita duratei de școlarizare, să se *stabilească un conținut optimal al învățămîntului, sub aspect cantitativ* și calitativ, care să cuprindă cunoștințele fundamentale la nivelul contemporaneității și, în același timp, să dezvolte capacitățile de cunoaștere și deprinderile de a folosi aceste cunoștințe în vederea rezolvării celor mai diverse probleme ale vieții ; să-i facă pe elevi *să devină persoane creatoare*, capabile să dezvolte în continuare cunoștințele însușite în școală. Școala trebuie să pregătească elevii pentru autoinstruirea post-școlară, fără de care nu pot ține pas cu cerințele producției și ale activității sociale în care se vor încadra.

[7] E. G. Racoviță, *Liceul național științific*, Cluj, 1928, p. 3.
[8] *Ibidem*, p. 10.
[9] *Monitorul oficial*, Dezbaterile Senatului, nr. 58/8 iulie 1928, ședința din 3 aprilie 1928.
[10] Discurs ținut la Camera Deputaților în ședința din 14. III. 1928 cu privire la *Legea învățămîntului secundar*, București, 1928, p. 5—6.

În vederea organizării unui astfel de sistem de învăţămînt, se impune cercetarea modalităţilor de *selectare şi coordonare a cunoştinţelor*, în cadrul planurilor de învăţămînt şi al programelor şcolare [11].

Analiza ştiinţifică a acestei probleme se impune cu stringenţă. *Studiul privind dezvoltarea şcolii de cultură generală* relevă importanţa unor astfel de acţiuni, indică unele aspecte esenţiale, precum şi modalităţi în care pot fi ele operate : prin accentuarea studiului unor obiecte, prin introducerea unor discipline, ramuri şi capitole noi, prin organizarea judicioasă şi unitară a materiei la diferite obiecte, prin eliminarea unor repetări şi prin gruparea cunoştinţelor în jurul unor idei fundamentale, principii general-explicative. *Studiul* relevă importanţa aşa-numitelor ştiinţe de sinteză cu caracter interdisciplinar, precum şi a unor ştiinţe cu caracter nou, de tipul ciberneticii, care studiază proprietăţi structurale şi funcţionale comune mai multor forme de mişcare a materiei.

Problema cea mai discutată privind învăţămîntul ştiinţelor este aceea a raportului dintre progresul ştiinţei şi al tehnicii şi conţinutul învăţămîntului. Acesta mai ales în condiţiile cînd se estimează că volumul de informaţii se dublează în fiecare 8 sau 10 ani, şi că acest ritm se va accelera în deceniile viitoare. Angajarea unei curse între cantitatea de cunoştinţe acumulată de societate şi conţinutul învăţămîntului se poate termina numai cu pierderea ei de către învăţămînt, comportînd în acelaşi timp gravele consecinţe ale instabilităţii acestuia şi ale supraîncărcării programelor. Conţinutul diferitelor obiecte de învăţămînt nu poate neglija cunoştinţele cele mai moderne, dar nu poate fi conceput nici sub forma unei piramide care are la bază numeroase cunoştinţe vechi la care se adaugă, în vîrf, achiziţiile recente ale ştiinţei. Studiul întreprins în cadrul sectorului *Bazele teoretice şi metodologice ale pedagogiei*, din Institutul de ştiinţe pedagogice, cu privire la raportul dintre conceptul actual de cultură generală şi şcoala de cultură generală, cu privire la rolul culturii generale în ansamblul învăţămîntului, are meritul de a fi făcut distincţia între *conceptul cantitativ-sumativ* de cultură generală, care se referă la totalitatea cunoştinţelor (informaţiei) existente, avînd putere de circulaţie într-o formaţie social-istorică determinată, şi conceptul *calitativ-operaţional de cultură generală*, care cuprinde totalitatea cunoştinţelor coordonate, selecţionate şi structurate, în funcţie de scopul şcolii şi deprinderile, atitudinile, obişnuinţele etc. necesare pentru a conferi acestor cunoştinţe *valoare operaţională*. Cercetările pedagogice, menite a contribui la stabilirea ştiinţifică, raţională a conţinutului învăţămîntului, trebuie să acorde în primul rînd atenţie precizării conţinutului şi dinamicii culturii generale sub aspect *operaţional*. Pe baza unor criterii de selecţionare — rezultat al unor cercetări ştiinţifice — se pot stabili cantitatea şi calitatea cunoştinţelor culturale şi acţiunile pedagogice corespunzătoare, evaluate utile, în vederea realizării optimale a scopului educaţiei.

[11] Un colectiv de cercetători din Institutul de ştiinţe pedagogice au întocmit încă din anul 1966 un referat ştiinţific în vederea cercetării conţinutului învăţămîntului în şcoala generală şi licee. Acest referat, valorificînd cercetările întreprinse la noi în ţară şi în alte ţări, stabileşte unele principii de selectare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor şi de organizare a acesteia într-un sistem. Vezi şi studiul *Cercetarea conţinutului învăţămîntului în şcoala generală şi liceu* „Revista de pedagogie" nr. 11/1966.

O astfel de cercetare evidențiază necesitatea accentuării funcției formative a învățămîntului, în condițiile sporirii gradului de complexitate a vieții sociale. În ceea ce privește conținutul obiectelor de învățămînt, este unanim admis că supraîncărcarea elevilor se datorește — în bună măsură — unor deficiențe de proporționare a volumului de cunoștințe faptice în detrimentul cunoașterii principiilor și legilor generale. Se impune deci schimbarea raportului dintre cantitatea de cunoștințe faptice și cele referitoare la principii, legi, sinteze științifice și totodată dezvoltarea *aptitudinilor de sinteză, de orientare și creativitate la elevi.* Prejudicii serioase aduce dezvoltării personalității modul cum sînt concepute încă programele și manualele unor discipline științifice care au încă un caracter enciclopedic, predominant verbal și utilitar. Generalizările științifice, chiar la clasele mari ale liceului ajung numai pînă la stabilirea unor principii sau legi parțiale (uneori enunțate declarativ) și lipsesc *marile sinteze ale științei contemporane.* Învățămîntul răspunde astfel numai în mică măsură intereselor elevilor îndreptate spre cunoașterea acestor sinteze și împiedică o dezvoltare a capacității de sinteză. Elevii sînt astfel lipsiți de înțelegerea însăși a *noțiunii de viață științifică,* de înțelegerea dezvoltării progresive a ideilor științifice. Paul Langevin împărțea în trei etape de vîrstă gradarea studiului științelor. Între 10—12 ani, potrivit înclinărilor sale firești, copilul trebuie să învețe mai ales să vadă și să observe (în același timp, studiul limbilor și al desenului, lucrul manual și educația fizică îl învață să se exprime și să acționeze) ; între 12—15 ani se situează în cea de-a doua etapă, *corespunzătoare* însușirii noțiunii *de lege, de serie cauzală ;* iar în cea de-a treia etapă trebuie să-l facem pe elev să participe la *bucuria de a înțelege* marile sinteze ale științei, dezvoltîndu-i simțul sintezei abstracte și concepția despre viața științifică [12].

Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală subliniază necesitatea de a se ține seama într-o măsură cît mai mare, în stabilirea conținutului învățămîntului, de tendințele de dezvoltare ale științei contemporane : integrarea crescîndă și totodată diversificarea din ce în ce mai extinsă a cunoștințelor. Necesitatea de a ține seama de diversificarea cunoștințelor, a ramurilor științei, este evidentă. Astăzi, pentru a putea fi creator, trebuie să te specializezi într-un anumit domeniu. Diversificarea științei și tehnicii răspunde de asemenea și intereselor și aptitudinilor specifice, ale personalității umane, diversificate și ele. Chiar atunci cînd e vorba de activitate cu caracter neprofesional, dezvoltarea individului nu este posibilă decît în cadrul unor activități cu caracter special.

Se pune însă întrebarea dacă actualul conținut al învățămîntului de cultură generală nu a ținut seama mai mult de tendința spre diversificare a științei și a neglijat în mare măsură tendința spre integrare a acesteia. *Studiul* semnalează unele aspecte ale integrării care trebuie să se reflecte într-o măsură mai mare în conținutul învățămîntului.

Considerăm, în același timp, că nu pot fi trecute cu vederea aspecte esențiale ale rolului educativ al științei contemporane, în strînsă legătură cu modalitățile de integrare a cunoștințelor în conținutul învățămîntului. Învățămîntul științific este chemat să ofere elevilor, în mod treptat, o imagine fidelă, unitară, a realității și totodată o imagine din ce în ce mai

[12] Paul Langevin, *Gîndire și acțiune,* Editura științifică, 1961, p. 163.

profundă a acesteia. Această realitate se studiază însă în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt. Se pune întrebarea : în această situație imaginea realității nu se dezintegrează, nu se parcelează în conștiința elevilor ? Asistăm la situații cînd elevii, studiind aceeași temă în cadrul mai multor obiecte de învățămînt, întîlnesc aceeași structură și totuși nu o recunosc. Tendința generală a științei spre integrare, precum și situații ca cele semnalate mai sus, au generat o mișcare amplă în vederea „integrării" învățămîntului științific la care participă renumiți oameni de știință din numeroase țări ale lumii [13].

Integrarea științei în învățămînt poate fi privită sub mai multe aspecte : 1) organizarea învățămîntului științelor sub forma unui *ansamblu coerent*, în care, asigurîndu-se locul cuvenit aspectelor moderne ale științei, să se evite pe cît e posibil compartimentările artificiale și repetițiile, realizîndu-se astfel și o economie de timp ; 2) învățămîntul științelor să ofere elevilor nu numai cunoștințe cu privire la fapte și legi, dar în același timp și posibilitatea însușirii metodelor specifice cercetării științifice (observația, experimentarea, generalizarea, deducția etc.), toate acestea contribuind la înțelegerea vieții, științei ; 3) să se restrîngă pînă la o anumită vîrstă învățămîntul exagerat de separat și de multe ori artificial al unor discipline, acestea fiind înlocuite prin unele discipline de sinteză *(mai ales la nivelul primei etape* a învățămîntului general) *.

În mod treptat, să se treacă apoi la o integrare parțială (două-trei obiecte de învățămînt putînd fi predate de către același profesor cu pregătire polivalentă), iar în ultima etapă a învățămîntului de cultură generală să se realizeze o coordonare (corelare) cît mai strînsă între diferite discipline. Cercetările pedagogice au sarcina să elaboreze *principiile de corelare* a obiectelor de învățămînt, care vor trebui să găsească expresia concretă în prevederile programelor școlare (cu indicarea precisă a

[13] Astfel, în cadrul „Comisiei internaționale a învățămîntului științific" (Comission interunions de l'enseignement scientifique — C.I.E.S.), din cadrul „Consiliului Internațional al uniunilor științifice" (C.I.U.S.), funcționează un comitet de studiu privind integrarea științei în învățămînt, care organizează reuniuni științifice cu această temă, iar în septembrie 1968 va ține la Varna un Congres internațional cu privire la *Integrarea învățămîntului științific*. Datorită amabilității secretarului general C.I.E.S., prof. P. FLEURY, am putut studia cele mai importante documente elaborate de către C.I.E.S. cu privire la integrarea învățămîntului științific.

* În legătură cu integrarea științei în învățămînt se desfășoară în diferite țări ale lumii experimente cu privire la folosirea unor cursuri sintetice sau combinate, la diferite niveluri ale învățămîntului general și mediu. Astfel, în Anglia se experimentează — sub egida Fundației Nuffield — un proiect de știință combinată „Combined Science Project" (pentru elevii între 11—13 ani), precum și un proiect al predării științelor fizice („Phizical Sciences Project"), condus de către prof. John Spice (cf. prof. dr. D. G. Chisman, *Integration of Science at School Level, Development in the U.K.*, Documentele C.I.E.S., 66—2, anexa nr. 10). De asemenea, UNESCO a editat mai multe manuale unice (combinate) pentru predarea diferitelor discipline științifice. Astfel menționăm : *Manual Unesco pentru învățămîntul științelor (Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences*, ed. I 1956, reeditat de mai multe ori și tradus în numeroase limbi) ; *Manualul pentru predarea geografiei (Unesco Source Book for Georgraphy Teaching) ; Introducere în științele naturale în învățămîntul primar (L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire)* etc.

capitolelor din alte materii în care-și găsesc locul expunerile privitoare la anumite teme) [14].

Cercetările din cadrul Secției de didactică din Institutul de științe pedagogice cu privire la conținutul învățământului urmăresc și ele reflectarea în programele și manualele școlare a principalelor tendințe de dezvoltare a științei, asigurarea unei mai bune sistematizări a conținutului în conformitate cu logica științei, corelarea cunoștințelor în cadrul fiecărui obiect de învățământ și între diferite obiecte, în scopul integrării lor organice într-o concepție unitară despre lume. Menționăm în acest sens cercetările experimentale ce se desfășoară la matematică, fizică, chimie, biologie.

Corelația între studiul matematicii și celelalte științe pune probleme deosebit de importante. Astăzi matematica, ca și tehnologia, sînt instrumente de lucru indispensabile în orice domenii de activitate. Din cultura generală a oricărui om trebuie să facă parte și cunoștințe mai avansate de matematică și despre *principiile generale ale tehnologiei moderne*. Aceste componente caracteristice culturii generale contemporane permit rezolvarea mai bună a corelării culturii generale cu cea de specialitate sau între diferite discipline cuprinse în planul de învățămînt al școlii de cultură generală. Cunoștințele de matematică constituie condiția esențială a studierii și dezvoltării științelor naturii, tehnicii, a stăpînirii proceselor moderne ale producției în toate sectoarele unde se introduce cibernetica, electronica, automatizarea. *Matematica, tehnologia, au devenit pentru om elemente esențiale ale culturii generale, componente ale umanismului.* Corelația dintre studiul matematicii și al fizicii constituie obiectul unor dezbateri științifice speciale [15]. Aceste preocupări sînt completate cu examinarea atentă a conexiunilor (corelațiilor) dintre fizică și chimie, chimie și biologie, diferite ramuri ale geografiei. Un loc important ar trebui să ocupe în învățămîntul științelor elemente de istoria și filozofia științei. Fiecare elev ar trebui să dobîndească o idee oricît de sumară cu privire la dezvoltarea științei și a tehnicii și la modul în care au influențat ele la rîndul lor alți factori ai istoriei și civilizației. Istoria și filozofia științelor constituie *elemente esențiale ale umanismului științific*. Chiar dacă aceste două discipline în învățămîntul de cultură generală nu pot deveni obiecte de sine stătătoare, ele se pot integra în studiul științelor și al filozofiei [16]. Însușirea unor cunoștințe de epistemologia științelor, pe

---

[14] Comission interunions de l'enseignement des sciences (C.I.E.S.), Document 66—2. Acest document cu anexele sale conține concluziile reuniunii de la Paris, septembrie 1966 cu privire la integrarea științei în învățămîntul secundar (11—18 ani) La această reuniune au participat oameni de știință din numeroase țări ale lumii, care au prezentat rapoarte și propuneri cu privire la integrarea științei în învățămîntul secundar.

[15] Prof. W. Knecht (Lausanne), *Colloque international sur la coordination des enseignements de mathématique et de pysique au niveau secondaire* (Lausanne), 16—20 janvier, 1967 (Document C.I.E.S., 67—2, 4 a. bis). Prof. W. Knecht, *Etude des posibilités d'integration d'enseignement scientifigue.*

Problema corelării învățămîntului matematicii și fizicii a făcut obiectul unei anchete organizate de către prof. W. Knecht și A. Delessert la inițiativa revistei „Dialectica" și a grupului de studiu al învățămîntului matematicii (C.I.E.M)..

[16] Cu privire la importanța educativă a istoriei științei, vezi : Paul Langevin, *Valoarea educativă a istoriei științelor*, în *Gîndire și acțiune*, p. 146—157 ; R. Taton, *Locul și rolul filozofiei și al istoriei științelor învățămîntului secundar* (Doc. C.I.E.S. 66—2, anexa nr. 5).

baza unor exemple extrase din istoria gîndirii științifice, desfășurate paralel cu învățămîntul științelor, ar stabili o legătură organică între generalizările științifice și cele filozofice. Studiul filozofiei în învățămîntul mediu ar primi un caracter mai concret, mai accesibil și totodată ar contribui într-o măsură mai mare la formarea concepției științifice despre lume. Prezentarea științei sub forma unui edificiu în continuă schimbare și progres ar permite ca tineretul să se adapteze mult mai ușor la rezolvarea științei și a tehnicii și ar contribui la formarea unei concepții mai clare cu privire la viața științifică.

Elemente de istoria științei și de metodologie științifică vor contribui la mărirea gradului de integrare a cunoștințelor științifice în învățămînt, prin relevarea interacțiunilor strînse și numeroase care apar între diversele ramuri ale științei, atît în cursul evoluției lor istorice, cît și pe plan epistemologic și metodologic.

Există încă tendința de a considera că în primul rînd sau exclusiv numai obiectele din grupa disciplinelor umaniste pot contribui la educarea umanistă. O astfel de apreciere se bazează pe o concepție limitată cu privire la valoarea umanistă a științei. Așa cum sublinia Paul Langevin, orice disciplină, secție, grad de învățămînt, trebuie să primească caracterul cel mai umanist cu putință. Nu trebuie să existe nici un domeniu, fie el cît de tehnic, care să nu aibă o *valoare culturală umanistă*. Aceasta se poate realiza prin înlăturarea caracterului dogmatic, practicist, static al predării științelor, ceea ce lasă impresia cu totul falsă că știința este un lucru definitiv. Școala de cultură generală, prezentînd ceea ce este esențial, principiile generale ale disciplinelor științifice, dezvăluind totodată metodele lor de cercetare și de acțiune, oferă tineretului fundamentele unei *culturi științifice*, care îi permite să înțeleagă efortul umanității pentru progres și îl îndeamnă să participe la rîndul lui la acesta. Știința primește astfel o valoare educativă eminentă : contribuie la dezvoltarea *respectului modest pentru adevăr*, a curajului criticii, fecundează spiritele, le îndreaptă spre vaste căutări. Așa cum arăta J. Jaurès, educația științifică oferă tuturor tinerilor „obișnuința înălțimii", fără a-i desprinde de realitate.

PREMISELE PSIHOLOGICE ŞI PEDAGOGICE ALE ŞCOLARIZĂRII COPIILOR LA VÎRSTA DE 6 ANI

CORNELIA MARINESCU
şef de sector la Institutul
de ştiinţe pedagogice

DR. PANTELIMON GOLU
cercetător la Institutul
de ştiinţe pedagogice

Studierea comparativă a modului în care se preconizează perfecţionarea sistemului de instruire şi educare în diferite state scoate la iveală o varietate de soluţii vizînd nu numai conţinutul, ci şi organizarea sistemului de învăţămînt. Una dintre aceste soluţii, adoptate de toate statele mari şi mici — indiferent de orînduire socială — o constituie mărirea duratei de instruire şi educare a tinerei generaţii în instituţii special organizate. Realizarea acestui obiectiv a căpătat însă o diversitate de forme, în funcţie de tradiţiile culturale moştenite şi de nivelul de dezvoltare economică şi socială a unor ţări sau grupuri de ţări.

Întrucît cercetările pedagogice atestă că randamentul maxim pentru activitatea socială se realizează la o vîrstă cît mai timpurie, prelungirea perioadei de instruire şi de pregătire profesională a tineretului nu trebuie să depăşească vîrsta limită la care el este apt pentru producţia socială.

Privită statistic, vîrsta de şcolarizare pe plan mondial se prezintă în modul următor [1] :

— în 50,46% ţări învăţămîntul începe de la 6 ani ;

— în 38,53% ţări învăţămîntul începe de la 7 ani ;

— în 6,42% ţări învăţămîntul începe de la 5 ani ;

— în restul de 4,59% ţări învăţămîntul începe peste 7 ani.

În ţara noastră, vechile regulamente şcolare, deşi precizau vîrsta de şapte ani ca obligatorie pentru începerea şcolarizării, prevedeau posibili-

[1] Datele statistice sînt extrase din articolul lui Mihajlo Iuhas, *Despre posibilitatea înscrierii copiilor în şcoala elementară înainte de împlinirea vîrstei de şapte ani*, „Revista skolvtva i prosvetue dokumentacuje" nr. 2/1965, după datele UNESCO, Word of Survey Education, II.

tatea ca direcţia şcolii să aprobe şcolarizarea copiilor între şase ani şi jumătate şi şapte ani, iar organele superioare de învăţămînt aveau latitudinea să aprobe dispensă de şcolarizare şi sub această vîrstă. Asemenea dispoziţii, deşi creau posibilitatea unei individualizări mai accentuate a învăţămîntului, nu-şi propuneau însă găsirea unor soluţii care să permită pregătirea capacităţilor psihice şi formarea deprinderilor de muncă la colective largi de elevi. Totuşi, şi în astfel de situaţii dezavantajoase pentru elevii mai mici se cunosc nenumărate cazuri de copii care, obţinînd dispensă de vîrstă, au terminat studiile în foarte bune condiţii, fără nici un fel de traumatisme fizice sau psihice, putînd obţine o pregătire şcolară maximă la o vîrstă mai timpurie. În etapa actuală se acordă dreptul de înscriere în clasa I copiilor care ating vîrsta de şase ani şi nouă luni la începutul anului şcolar, fapt ce reflectă o mai mare elasticitate în aprecierea particularităţilor de vîrstă.

Copiii ţării noastre cunosc astăzi o dezvoltare fizică şi intelectuală superioară. Desigur, nu este vorba de o transformare radicală a posibilităţilor somatice ale speţei umane, care cunosc totuşi o limită specifică fiecărei vîrste, ci de o bază fiziologică mai rezistentă, care permite integrarea mai uşoară a individului în condiţiile complexe ale mediului contemporan, de posibilităţile mai mari şi mai operative de informare, de orientare, datorită mijloacelor moderne pe care ştiinţa şi tehnica le pune astăzi la dispoziţia omului. Acest lucru atrage după sine dezvoltarea intereselor de cunoaştere ale copilului, interese pe care actualul sistem de organizare a activităţii educative din familie şi chiar din grădiniţă nu le mai poate satisface. Sînt din ce în ce mai frecvente cazurile cînd copiii caută să-şi satisfacă curiozitatea, încercînd să descifreze singuri unele afişe, titluri de cărţi, de filme, sau să înţeleagă semnificaţia unor noţiuni intrate în circuitul de comunicaţie al limbajului modern. Între 6—7 ani şi chiar mai devreme copilul este capabil de eforturi prelungite, de rezistenţă la stimulii colaterali, putînd să afecteze, în condiţii de concentrare, peste 40 de minute unui joc cu caracter creator, dacă acesta îl atrage. Motivele şi interesele largi de cunoaştere care se conturează la această vîrstă pot fi orientate spre scopuri de învăţare, devenind astfel suportul efortului intelectual dirijat.

Potrivit dispoziţiilor actualului regulament de funcţionare a şcolilor generale, în clasa I sînt cuprinşi în mod obligatoriu copiii între şapte şi opt ani. În aceste condiţii, majoritatea copiilor între şase şi şapte ani sînt lăsaţi fără nici o preocupare de instruire constantă şi, ca atare, nu li se pot forma deprinderi elementare pentru munca intelectuală şi nu li se poate dezvolta interesul sistematic de cunoaştere. Dacă se are în vedere şi faptul că circa 70% dintre copiii de această vîrstă nu sînt cuprinşi în instituţii preşcolare, situaţia se complică şi mai mult. Din această cauză, şcolarizarea copiilor din clasa I se desfăşoară cu foarte multe dificultăţi, mai ales în primele luni. Datorită faptului că o bună parte dintre copii caută să se pregătească într-un anumit sens pentru şcoală (fie în instituţii preşcolare, fie chiar printr-un efort personal de însuşire a cititului şi socotitului) se creează o lipsă de omogenitate a claselor. Astfel, sînt frecvente cazurile cînd, la începutul anului şcolar, aproximativ $^1/_2$ din numărul copiilor dintr-o clasă ştiu să citească întregul alfabet sau unele litere, ştiu să socotească pînă la 20 sau chiar pînă la 100 ; unii desenează, pot recita zeci de versuri sau ştiu să scrie litere. Aceste cunoştinţe haotice nu numai

că-l dezorientează pe educator, creîndu-i dificultăţi în desfăşurarea unei activităţi colective organizate, ci îi derutează şi pe copii, care trebuie „să se dezveţe", de unele deprinderi însuşite defectuos, cum ar fi cititul pe litere, folosirea literei mari şi mici în acelaşi cuvînt ; în schimb, aceiaşi copii nu ştiu să execute nişte desene elementare sau unele semne grafice, nu sînt în stare să se concentreze un timp mai îndelungat asupra unei acţiuni, nu pot reda închegat o întîmplare, nu au vocabularul adecvat vîrstei lor. Cu alte cuvinte, preocuparea pentru însuşirea celor cîteva cunoştinţe şi deprinderi răzleţe şi întîmplătoare se face în dauna pregătirii organizate şi complete (din punct de vedere intelectual, afectiv şi volitional) pentru şcoală.

În aceste condiţii, în clasa I există pericolul ca să se imprime fie un ritm prea rapid în procesul de învăţămînt (ritm ce nu poate fi păstrat de tot colectivul clasei, ducînd astfel la fenomene de rămînere în urmă, sau la o însuşire lacunară a cunoştinţelor şi deprinderilor de bază), fie un ritm prea lent pentru copiii cu pregătire anterioară, ceea ce poate să ducă la diminuarea sau la stingerea interesului lor pentru munca şcolară şi la tendinţe de superficialitate sau de îngîmfare.

În al doilea rînd, trecerea copiilor de la grădiniţă la şcoală, în condiţiile actuale, se produce uneori cu destulă greutate, întrucît se menţine încă o oarecare ruptură între specificul muncii din cele două instituţii. De pildă, cu toate că în grădiniţă se organizează activităţi obligatorii, datorită faptului că nu există, totuşi, o delimitare precisă a volumului de cunoştinţe şi deprinderi cu care trebuie să rămînă copilul şi o definire riguroasă a posibilităţilor de control şi apreciere a acestor cunoştinţe şi deprinderi, activitatea din grădiniţă devine şi ea facultativă, neimprimînd copiilor obişnuinţa de a lucra ritmic şi pe măsura posibilităţilor lor.

Pe de altă parte, în şcoală se abandonează unele activităţi care se desfăşoară în grădiniţă cu rezultate eficiente pentru dezvoltarea orizontului intelectual şi a deprinderilor de muncă ale copiilor. În această situaţie sînt, de exemplu, activităţile de observare a mediului înconjurător, ca şi unele procedee de joc specifice vîrstei respective.* Totodată, cercetările efectuate asupra randamentului activităţii instructiv-educative în clasele I—IV au scos în evidenţă faptul că nici programele actuale nu permit desfăşurarea unei activităţi ritmice şi cu un randament continuu pe toată durata şcolarizării. De pildă, experimentele desfăşurate în condiţiile sistemului de predare pe specialităţi la clasele I—IV au arătat ca fenomen constant, atît în clasele experimentale, cît şi în cele de control, caracterul insuficient de productiv al clasei a II-a (clasă de consolidare a cunoştinţelor şi deprinderilor din clasa I), care nu pregăteşte suficient copiii pentru efortul cerut de introducerea noilor cunoştinţe în clasa a III-a, cînd elevii întîmpină o greutate mai mare în adaptarea la noile cerinţe de lucru.

Important este însă să se precizeze, pe bază de cercetare, **ce să se dea, cît să se dea şi cum să se dea** noul conţinut copiilor şcolarizaţi la 6 ani, fără a le suprasolicita eforturile.

---

* Unele dintre dificultăţile semnalate mai sus au fost analizate în cercetarea întreprinsă de cercetătorii Institutului de ştiinţe pedagogice şi concretizată într-o lucrare în care se demonstrează necesitatea şi posibilitatea introducerii elementelor de instrucţie şcolară chiar înainte de 7 ani (V. Manasia şi M. Boştină, *Trecerea de la grădiniţă la şcoală*, Editura didactică şi pedagogică, 1960).

Experimentarea coborîrii vîrstei de şcolarizare porneşte de la ipoteza că, **stabilind un conţinut mai bine conturat, mai adecvat intereselor de cunoaştere ale copiilor, organizînd procesul instructiv-educativ în vederea integrării lor treptate în sistemul muncii şcolare, prin îmbinarea elementelor de joc cu cele de instruire constantă şi sistematică, se asigură dezvoltarea ritmică şi activă a capacităţilor psihice ale copiilor, se facilitează restructurarea conţinutului învăţămîntului în primele clase şi se cîştigă un an de şcolarizare.**

Prin coborîrea vîrstei de şcolarizare la 6 ani ar urma să se realizeze, deci, o dublă acţiune : pe de o parte, integrarea copiilor în sistemul cerinţelor vieţii de şcoală, iar pe de altă parte, adaptarea treptată a cerinţelor vieţii şcolare la specificul particularităţilor de vîrstă ale copiilor. În aceste condiţii sarcina formativă a activităţii instructiv-educativă urmează să ocupe o pondere deosebit de importantă.

Studierea atentă a particularităţilor psihologice şi a problemelor pedagogice ale acestei vîrste atestă necesitatea elaborării conţinutului şi a formelor de organizare a activităţii instructiv-educative la această vîrstă.

Experimentarea posibilităţilor de introducere a anului pregătitor s-a iniţiat în anul 1966 *. Experimentul a început în anul şcolar 1967, cînd Ministerul Învăţămîntului a aprobat studierea coborîrii vîrstei de şcolarizare la 6 ani, în două variante **.

În varianta I, se coboară întregul plan şi programe de învăţămînt de la 7 la 6 ani. Singura modificare intervine în ceea ce priveşte durata lecţiei (30—35'), deoarece micii şcolari nu se pot concentra prea mult asupra aceleiaşi activităţi. Generalizarea variantei respective poate întîmpina însă obiecţie, atît pentru etapa actuală, cît mai ales în perspectivă. Volumul prea mare de sarcini instructiv-educative poate prejudicia laturii formative a procesului de învăţămînt, iar suprasolicitările intense din primii ani se pot repercuta negativ asupra stării de sănătate a copiilor

* Colectivul era compus din : C. Marinescu, Fl. Andreescu, M. Georgescu-Boştină, M. Golu, P. Golu, cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice ; E. Varzari, lector I.P.C.D., J. Alexandru, profesor, M. Petre, educatoare. Colectivul a elaborat într-o primă variantă planuri şi programe pe care le-a propus pentru experimentare.

** Experimentul actual are la bază materialele elaborate în cadrul Institutului, precum şi unele programe elaborate de un colectiv din Ministerul Învăţămîntului de care au răspuns tov. N. Tomoiagă şi C. Prichea.

Răspunderea pentru urmărirea, îndrumarea şi valorificarea rezultatelor experimentului revine Institutului de ştiinţe pedagogice. În acest scop s-a format un colectiv restrîns (C. Marinescu, O. Oprea, M. Georgescu-Boştină, Fl. Andreescu) care se ocupă de organizarea şi îndrumarea experimentului.

Pentru studierea problemelor de conţinut ale anului pregătitor şi în clasele următoare, cercetarea se desfăşoară cu sprijinul efectiv al specialiştilor din Institut (V. Ştefănescu, Gh. Călugăriţa, I. Ilasievici, M. Sandu, pentru probleme de matematică, I. Moţet pentru muzică, A. Popescu şi El. Bejat pentru l. română, P. Golu şi M. Golu, pentru probleme de psihologie, iar în anii următori de specialişti de la celelalte discipline şcolare). În afara cercetărilor din Institut, experimentul va fi sprijinit de colaboratori externi : conf. M. Giurgea, insp. I. Nica, N. Tomoiagă şi C. Prichea din Ministerul Învăţămîntului, insp. El. Fotescu, precum şi de un colectiv de cercetători ai Institutului de igienă, care vor studia capacitatea de muncă a elevilor. De asemenea, diferite laturi ale activităţii instructiv-educative vor fi studiate de catedrele de pedagogie din învăţămînt superior, care au sarcina să urmărească acest experiment în diferite şcoli din ţară.

în anii următori de şcolarizare. De aceea, cercetările Institutului au fost concentrate spre elaborarea conţinutului şi a formelor de activitate a unei noi variante, mai adecvate particularităţilor de vîrstă ale copiilor.

În varianta a II-a, şcolarizarea copiilor de 6 ani se face după un plan şi o programă nouă, adecvate particularităţilor de vîrstă. Cea de-a II-a variantă, pe care noi am conceput-o iniţial sub forma unui an pregătitor, implică restructurarea conţinutului învăţămîntului şi în anii următori (clasele II—V). În lumina ipotezei stabilite, activitatea în cadrul variantei a II-a ar urma să realizeze următoarele **scopuri instructiv-educative :**

1. Deprinderea copilului de a-şi exprima gîndurile şi sentimentele într-un limbaj simplu, clar şi precis, folosind cuvintele adecvate, adică să fie deprins să exprime corect denumirea şi însuşirile obiectelor şi ale fenomenelor înconjurătoare. În acest scop, copilul trebuie învăţat să vadă lucrurile din realitatea înconjurătoare aşa cum sînt ele. Aceasta presupune dezvoltarea percepţiilor şi reprezentărilor, deprinderea de a observa în mod organizat şi de a reda corect cele văzute. Totodată, se urmăreşte dezvoltarea capacităţii copilului de a se orienta, de a sesiza relaţiile între unele obiecte înconjurătoare, de a înţelege unele fenomene simple.

O serie de particularităţi ale dezvoltării intelectuale şi psihofiziologice generale a copilului de vîrstă preşcolară mare atestă că acesta poate fi antrenat cu succes în asemenea activităţi. Este vorba, în primul rînd, de dezvoltarea relativ înaltă a proceselor lui senzoriale, exprimată în creşterea şi diferenţierea sensibilităţii vizuale, auditive şi tactilo-kinestezice. Ca urmare a dezvoltării interacţiunii analizatorilor şi a îmbinării proceselor senzoriale în sisteme funcţionale complexe, copilul este capabil să efectueze acţiuni variate cu obiectele nu numai în plan material, ci şi în plan mintal, fapt ce pregăteşte terenul pentru contactul cu acţiunile de învăţare specifice muncii şcolare. Eficienţa percepţiilor şi observaţiei practicate de copii depinde însă de organizarea meticuloasă a activităţii lor cu obiectele. Aceasta înseamnă că nu va fi suficientă simpla predare „intuitivă" a cunoştinţelor. Există posibilitatea ca şcolarul începător să „nu vadă nimic" într-un obiect, fie el oricît de mare, de intens colorat şi de atrăgător, dacă predarea se va limita doar la simpla lui expunere în faţa ochilor copilului.

La vîrsta la care ne referim (6—7 ani), alături de contactul nemijlocit cu obiectele din mediul înconjurător, descrierile şi povestirile celor din jur se impun tot mai mult ca una din sursele importante ale reprezentării despre obiecte. Ponderea din ce în ce mai mare a momentelor de analiză verbală în constituirea reprezentărilor formează premisa dezvoltării memoriei logice şi a gîndirii abstracte în cadrul însuşirii sistematice a cunoştinţelor de tip şcolar.

Procesele intelectuale ale preşcolarului capătă o independenţă relativă şi iau forma unor acţiuni — raţionamente speciale, teoretice —, se elaborează atitudinea de cunoaştere care se manifestă în forma nesfîrşitelor întrebări „de ce ?". Apariţia şi detaşarea sarcinilor intelectuale ca un domeniu aparte al activismului copilului constituie o premisă favorabilă pentru realizarea scopurilor instructiv-educative ale şcolarizării copiilor de 6 ani, sarcini care presupun o anumită dezvoltare a capacităţii copilului de a se orienta, de a sesiza relaţiile dintre unele obiecte înconjurătoare, de a înţelege unele fenomene simple.

2. Formarea priceperii copiilor de a reține și de a reproduce corect și cu sens cele ce au auzit și de a-și expune impresiile personale asupra unei întîmplări citite sau auzite.

Realizarea acestui scop devine posibilă datorită nivelului general de dezvoltare pe care îl atinge memoria copilului la acea vîrstă. Astfel, pe măsură ce copilul se apropie de 7 ani, crește ponderea operațiilor intelectuale în procesul memorării, pogresează într-un ritm accentuat tipul de legături bazate pe gruparea cu sens a materialului. Între 5 și 7 ani copilul este capabil să învețe să-și conducă memoria folosind diferite procedee și mijloace mnezice, printre care un rol din ce în ce mai mare îl deține medierea verbală. De aceea, o dezvoltare impetuoasă cunoaște acum memoria verbal-logică, bazată pe folosirea tot mai liberă a cuvîntului în stabilirea legăturilor cu sens pentru memorare. El memorează materialul verbal (cuvintele și frazele auzite) aproape cu același succes cu care memorează materialul concret obiectual.

3. Satisfacerea și dezvoltarea interesului de cunoaștere al copilului în vederea pregătirii treptate pentru activitatea școlară, prin formarea deprinderilor elementare de citire, scriere și socotit. (Am schițat ceva mai înainte cîteva din particularitățile dezvoltării motivelor și intereselor preșcolarului).

4. Dezvoltarea gustului pentru frumos și a dorinței de a-l realiza.

5. Dezvoltarea fizică a copiilor și formarea deprinderilor sanitare elementare.

6. Educarea voinței și a sentimentelor, obișnuindu-i pe copii cu viața de colectiv, cu respectul muncii celorlalți, cu desfășurarea unei activități creatoare, disciplinate și care să le aducă satisfacție. Premisele realizării acestui scop rezidă în faptul că, după cum se știe, preșcolaritatea este vîrsta punerii bazelor personalității.

Scopurile instructiv-educative enumerate mai sus arată că, pornind de la cunoașterea și respectarea particularităților psihologice ale preșcolarului, noul conținut al activității instructiv-educative în clasa I urmărește să aducă în viața copilului noi experiențe, noi conținuturi bazate pe elemente de instruire sistematică și formativă, fără a neglija, însă, formele de activitate specifice grădiniței și care făceau accesibil și atractiv procesul însușirii anumitor cunoștințe de către preșcolari.

În acest fel, se poate realiza alfabetizarea copiilor pe toată durata primului an de școală și nu numai în cele cîteva luni care sînt afectate clasei I din actualul sistem, se mai pot dezvolta deprinderile de calcul și posibilitățile de a stabili relații cantitative între diferite obiecte, se asigură continuitatea unor activități valoroase, practicate în grădiniță, se realizează o dirijare mai judicioasă a activității copiilor, care se va putea solda cu rezultate mai eficiente decît cea desfășurată în grădiniță, stimulînd în mod ponderat ritmul de dezvoltare a capacităților intelectuale. Totodată, conținutul variantei a II-a permite restructurarea și „aerisirea" programelor școlare pentru anii următori.

Datorită complexităţii sarcinilor care trebuie realizate şi care sînt comune şcolii şi grădiniţei, considerăm oportună introducerea variantei a II-a cu conţinut diferit atît faţă de grădiniţă, cît şi faţă de clasa I actuală, care să îmbine o parte din conţinutul şi formele de muncă ale grădiniţei cu unele activităţi şi sarcini ale şcolii, în vederea ridicării treptate a copiilor la nivelul cerinţelor activităţii instructiv-educative. Aceasta presupune obligativitatea şcolarizării tuturor copiilor între 6 şi 7 ani şi eventuala repetare a anului de către copiii care nu şi-au putut însuşi bine, în etapa respectivă, conţinutul stabilit.

În desfăşurarea activităţii instructiv-educative cu copiii de 6 ani este necesar să se respecte cîteva **cerinţe de bază :**

a) Asigurarea unei corelaţii strînse şi sistematice şi a unui echilibru constant între diferitele activităţi care concură la dezvoltarea armonioasă — fizică, intelectuală, afectivă şi voliţională — a copilului. Pentru aceasta fiecare lecţie sau activitate trebuie să se sprijine pe cea precedentă şi să pregătească pe cea următoare.

b) Varierea activităţilor şi a lecţiilor în vederea echilibrării generale a excitabilităţii scoarţei şi a menţinerii tonusului ei optim. Este cunoscut faptul că mobilitatea — determinată de predominarea relativă a proceselor excitative asupra inhibiţiei — se menţine şi după vîrsta de 6 ani. Ca urmare a excitabilităţii crescute a scoarţei cerebrale, se constată şi la preşcolarul mare tendinţa spre oboseală. De aceea, în condiţiile şcolarizării copiilor de 6 ani vor trebui evitate toate tendinţele de suprasolicitare a copiilor pe o latură sau alta a muncii lor fizice şi intelectuale. În acest scop, introducerea unor activităţi libere şi a unor jocuri didactice în planul de învăţămînt şi al lecţiei se impune cu necesitate.

c) Stimularea participării active, conştiente a copiilor în procesul însuşirii cunoştinţelor şi deprinderilor. În acest sens, va trebui să se ducă o luptă contra pseudo-activităţii, a numeroaselor exerciţii verbale şi a repetiţiilor care au ca rezultat oboseala şi pasivitatea în procesul de învăţămînt, diminuarea interesului copiilor pentru învăţămînt.

d) Necesitatea de a realiza organizarea sistematică a întregii activităţi a copiilor, în vederea deprinderii lor cu desfăşurarea unor acţiuni stabilizate, fără a introduce, totuşi, rigiditatea programului şcolar. Viaţa din grădiniţă se caracterizează prin preponderenţa activităţii libere la alegere. În vederea pregătirii treptate a copiilor pentru activitatea şcolară este necesar să se asigure o gradare progresivă a raporturilor dintre activităţile libere independente şi cele dirijate ale copiilor, în care preponderenţa să revină, totuşi, activităţilor obligatorii dirijate. Acest lucru presupune, pe de o parte, stimularea spontaneităţii copilului, a spiritului de independenţă, iar pe de altă parte, orientarea acestuia către activităţi constructive, folositoare instruirii şi dezvoltării lui fizice şi psihice.

Cercetarea experimentală este axată pe următoarele **obiective :**

e) Stabilirea conţinutului activităţii instructiv-educative a acestei variante, în care elementele de instruire să aibă o pondere mai mare şi un

contur mai bine precizat, ele avînd un rol preponderent în dezvoltarea copilului, așa cum se vede în planul de învățămînt care se experimentează.

Plan de învățămînt care se experimentează în prezent la clasa I. Varianta a II-a.

Obiectul	Nr. de ore săptămînale Trimestrul		
	I	II	III
— Limba română citit-scris	8	8	8
— Dezvoltarea vorbirii și cunoașterea mediului înconjurător	2	2	2
— Aritmetica	3	4	4
— Desenul	2	2	2
— Îndeletnicirile practice	1	1	1
— Educația muzicală	2	2	2
— Educația fizică	2	2	2
Total	20	21	21
— Activitățile la liberă alegere	4	3	3
Total general	24	24	24

Planul de învățămînt al variantei a II-a cuprinde un număr de ore pentru predare mai mic (20 de ore) față de varianta I. În schimb, se prevăd cîte 4 și 3 ore săptămînal de activități libere, specifice muncii din grădiniță. După cum reiese din planul de învățămînt alăturat, repartiția orelor pe discipline școlare s-a făcut în funcție de ponderea pe care fiecare dintre aceste discipline și activități o are în realizarea sarcinilor instructiv-educative stabilite pentru etapa respectivă de școlarizare.

Pornind de la premisa că la baza activității de învățare stau deprinderile elementare de citire, scriere și socotit, pentru care copiii de astăzi manifestă un interes crescut, înarmarea lor cu aceste deprinderi a stat în atenția colectivului de cercetători. Pentru dezvoltarea vorbirii — sarcină comună a școlii și a grădiniței — se insistă în mod deosebit asupra exercițiilor care permit copiilor să-și dezvolte capacitatea de a-și forma structuri de exprimare, de a expune coerent ceea ce au perceput direct sau indirect. Totodată, se impune și studierea sistematică a limbii, începînd cu analiza structurii ei fonetice, în vederea formării deprinderilor de citire și scriere corectă, ca și predarea sistematică a abecedarului, în așa fel încît la

finele anului şcolar copilul să ştie să lege corect literele în silabe, silabele în cuvinte şi cuvintele în propoziţii, adică să poată dobîndi deprinderea de a citi unele texte uşoare.

În privinţa scrierii, se urmăreşte înarmarea elevilor cu deprinderea de a reda în scris literele, cuvintele şi propoziţiile, folosind scrierea simplificată. Pentru dezvoltarea muşchilor mîinii şi pentru uşurarea scrierii s-au introdus unele modificări şi în programa de desen, insistîndu-se mai mult asupra desenului decorativ şi a redării schematice a obiectelor din jur, pregătind astfel copilul pentru trasarea unor elemente ajutătoare scrierii literelor şi pentru formarea priceperii de a reda elementele esenţiale prin desen. Realizarea acestui obiectiv este favorizată şi de faptul că preşcolarul mare este capabil să-şi regleze mai repede şi mai eficient, pe bază de cuvînt, gradul încordării musculare în activităţile motorii.

La matematică, pe lîngă cunoştinţele de numărat şi socotit din cadrul primului concentru, care se predau în grădiniţă, se urmăreşte lărgirea orizontului copiilor şi deprinderea lor cu exerciţii de numărat şi de socotit (fără trecere peste 10) în cadrul concentrelor 0—100. Totodată se urmăreşte formarea reprezentărilor cantitative şi spaţiale ale copiilor, introducîndu-se într-o formă accesibilă noţiunile de mulţime de obiecte, relaţiile dintre mulţimea de obiecte etc. şi familiarizîndu-i cu unele unităţi de măsură şi figuri geometrice a căror formă şi mărime o desprind din materialul didactic şi ajutător.

În cadrul temelor de dezvoltare a vorbirii şi de cunoaştere a mediului înconjurător, concomitent cu grija privind lărgirea cercului de cunoştinţe pentru dezvoltarea percepţiilor, a senzaţiilor şi a capacităţii de orientare, se introduc elemente de clasificare şi de sistematizare.

Pentru celelalte discipline prevăzute în planul de învăţămînt (educaţia fizică, muzica şi activităţile practice) programele cuprind majoritatea temelor care se predau în grădiniţe, făcîndu-se efortul de a corela conţinutul unor activităţi din cadrul disciplinelor respective cu activităţile desfăşurate la disciplinele de bază.

Un al doilea obiectiv urmărit în cadrul experimentului constă în precizarea căilor de transmitere a noilor cunoştinţe într-o formă atractivă şi eficientă. În acest scop este necesar ca, în procesul transmiterii noilor cunoştinţe şi al formării deprinderilor, să se acorde o pondere mare procedeelor de joc folosite în grădiniţă, al căror conţinut să-l constituie realizarea sarcinilor şcolare. Tot în acelaşi scop, se urmăreşte ca, în desfăşurarea exerciţiilor respective, scopurile să se întrepătrundă. De exemplu, în cadrul orelor rezervate citirii se fac şi exerciţii de scriere şi invers, pentru a consolida deprinderile de scriere şi citire fără a obosi pe copii.

Pentru a imprima un caracter cît mai atractiv activităţilor independente ale copiilor, conţinuturile de învăţare se realizează atît prin activităţi organizate sub formă de lecţii, cît şi prin activităţi în care spontaneitatea copiilor se manifestă mai pregnant (activităţi libere şi jocuri didactice, plimbări etc.).

Al treilea obiectiv urmărit, de care depinde în cea mai mare măsură reuşita experimentului, constă în **precizarea duratei şi a formelor de organizare a activităţii instructiv-educative** (orarul şi lecţia). Pentru evita-

rea suprasolicitărilor, durata unei lecții nu trebuie să depășească 35 de minute, restul pînă la 50 de minute folosindu-se pentru jocuri didactice, muncă independentă sau activități la alegere.

Totodată, preconizăm ca în condițiile variantei a II-a întreaga activitate a copilului să se desfășoare în școală, sub supravegherea cadrului didactic. În acest sens, noi am recomandat să se excludă temele pentru acasă, toate sarcinile didactice trebuind să fie realizate numai în timpul afectat prin planul de învățămînt.

Urmărirea activității din clasele experimentale arată că, deși există unele deficiențe în organizarea procesului de învățămînt, marea majoritate a copiilor pot face față cu succes cerințelor noului conținut.

Activitatea experimentală care se desfășoară în acest an va înlesni verificarea și îmbunătățirea conținutului și a formelor de activitate inițiate. Ea va permite, totodată, abordarea unor variante în care să-și găsească locul, între altele, și predarea unor limbi străine. Totodată, datorită faptului că această variantă trebuie integrată treptat în contextul școlii generale, experimentul respectiv implică o concepție mai largă de reorganizare și de modernizare a conținutului învățămîntului și pentru anii următori. Aceasta impune investigații complexe și de durată pe linia conținutului, a metodelor și a formelor de organizare a activităților instructiv-educative.

PERSPECTIVE ALE PERFECȚIONĂRII MUNCII METODICE DIN ȘCOLI

Prof. ION POPESCU
Liceul „Gheorghe Lazăr" — București

Ca disciplină practică, aplicativă a pedagogiei, cu multiple și variate implicații în procesul de învățămînt, cu efecte imediate, evidente, didactica oferă încă un vast cîmp de investigație, stîrnind permanent curiozitatea și interesul cercetătorilor dornici de inovare și al profesorilor care, confruntînd metode și procedee, încercînd experiențe, disecînd lecții, vizează continuu autoperfecționarea și adesea perfecționarea colegilor de specialitate.

S-a scris mult și se mai scriu încă numeroase studii și articole, s-au elaborat metodici, s-au exprimat opinii și sugestii pe marginea programelor școlare și a manualelor. Rezultatele s-au și făcut vizibile după apariția acestora. Se fac astăzi lecții mai bune, se organizează mai bine și se desfășoară cu mai mult succes diversele activități în afara clasei și extrașcolare. Acumularea și asimilarea cunoștințelor se fac cu eforturi mai reduse. Elevii înțeleg mai ușor noțiunile predate și reușesc să le redea mai conștient și să le aplice practic cu mai mult succes.

Faptul că cercetarea teoretică și experimentarea practică în acest domeniu ispitesc încă pe mulți specialiști și pe numeroși începători justifică speranța că, într-un viitor nu prea îndepărtat, se vor dezlega multe probleme care au ca obiect procesul de predare și învățare, că elevul va fi scutit de multe eforturi inutile, că rutina și închistarea vor fi definitiv îndepărtate din activitatea didactică. Optimismul nostru își are sorgintea în convingerea că eforturile coordonate ale teoreticienilor și ale celor ce muncesc efectiv cu elevii în școli, că dorința de înnoire și de progres a atîtor oameni bine intenționați, perseverenți și capabili de multă abnegație nu pot fi sortite eșecului.

Pornind de la asemenea considerente, ne găsim în fața întrebării firești : care sînt perspectivele muncii metodice în școli în etapa imediat următoare, ca urmare a măsurilor preconizate de Ministerul Învățămîntului în vederea perfecționării muncii metodice în perspectiva dezvoltării învățămîntului în anii următori (Cf. *Studiului privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală).*

Lăsînd specialiștilor sarcina, nu prea ușoară, de a elucida multiplele aspecte teoretice care se profilează în domeniul didacticii, ne vom

limita aci exclusiv la unele constatări, încercînd să formulăm cîteva opinii în legătură cu principalele forme ale muncii metodice organizate în afara şcolii (consfătuirile raionale, cercurile pedagogice) sau în şcoală (consiliul pedagogic şi comisiile metodice), fără să ne propunem o epuizare a tuturor problemelor pe care le ridică fiecare dintre ele.

În forma lor actuală, *consfătuirile cadrelor didactice* au încă un pronunţat caracter formal, încurajînd improvizaţia şi discuţiile fără obiect. De aici, decurge şi necesitatea transformării lor astfel încît să fie aşteptate cu nerăbdare şi interes, să confere posibilitatea afirmării valorilor, să stimuleze cercetarea şi să înlesnească mai mult cunoaşterea cadrelor didactice. Considerăm că, în etapa următoare, consfătuirile cadrelor didactice ar putea depăşi faza referatelor descriptive şi faptologice, fără suportul motivării teoretice, pedagogice şi psihologice. Este poate momentul să reflectăm dacă nu ar fi necesar şi posibil ca aceste consfătuiri să se transforme în adevărate *sesiuni de comunicări ştiinţifice ale cadrelor didactice*, organizate teritorial, pe baza unor constatări concrete făcute în şcoli de corpul de inspectori. S-ar stimula astfel activitatea centrelor metodice, preconizate de minister, s-ar încuraja iniţiativa şi s-ar forma climatul prielnic elaborării unor lucrări personale de pedagogie, de psihologie, de metodică sau de cercetare ştiinţifică de specialitate, rezultate dintr-un studiu aprofundat al unor fenomene tipice, caracteristice diferitelor grade de învăţămînt, la diferite obiecte de studiu, sau cu referire exclusivă la anumite aspecte ale muncii educative. Renunţîndu-se la improvizaţie şi la discuţiile formale, ar creşte interesul pentru documentarea pedagogică şi de specialitate, încurajîndu-se lucrările noi, originale, rezultat al unor cercetări ştiinţifice îndelungate.

Prin aceeaşi prismă merită să fie examinate şi reprofilate *cercurile pedagogice*. Nu se poate contesta rolul important pe care acestea l-au avut în informarea cadrelor didactice cu multe cunoştinţe de specialitate şi de pedagogie. O dată cu trecerea la etapa nouă în dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală, tehnic şi profesional se impune o reexaminare a activităţii în cercurile pedagogice. În ultimii ani, s-au încercat unele înnoiri în activitatea acestora — s-a restrîns sfera referatelor şi a dărilor de seamă, uneori sărace în conţinut şi, în general, elaborate în grabă de grupuri de profesori, pe baza unei tematici fixate de secţiile de învăţămînt. *Elementul nou şi interesant l-au constituit conferinţele pe probleme de specialitate, ţinute de membri ai catedrelor universitare sau de profesori cu mai mult prestigiu în învăţămînt şi cu anumite preocupări în domeniile cercetării ştiinţifice.* Deşi aceste conferinţe n-au avut totdeauna o strînsă contingenţă cu predarea anumitor discipline — astfel la şedinţa cercului profesorilor de l. latină din Bucureşti s-a vorbit, în decembrie 1967, despre cursurile organizate de I.P.C.D. pentru perfecţionarea profesorilor de l. latină şi apoi s-a ţinut conferinţa : „Elemente de substrat ale limbii române", subiect mai potrivit pentru profesorii de l. română —, ele au fost aşteptate cu interes şi urmărite cu multă atenţie.

Întrucît în momentul de faţă se constată o rămînere în urmă a multor cadre didactice faţă de stadiul de dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii, ar fi de preferat *să se extindă sistemul conferinţelor pentru informarea profesorilor şi învăţătorilor*. De stabilirea temelor, recrutarea conferenţiarilor şi antrenarea participanţilor umează a se ocupa cen-

trele metodice de pe lîngă inspectoratele școlare. Unele dificultăți ivite în legătură cu fixarea tematicii și recrutarea conferențiarilor ar fi ușor înlăturate printr-o strînsă colaborare a centrelor metodice cu societățile științifice, special organizate pentru stimularea cercetării în rîndurile cadrelor didactice.

Menținerea în forma actuală a cercurilor pedagogice ar duce, credem, la rutină și șablonism, constituind o frînă în perfecționarea metodică și de specialitate.

Un rol important în orientarea metodică a profesorilor și învățătorilor îl deține *consiliul pedagogic*, în ședințele căruia se dezbat variate aspecte din munca întregului colectiv didactic al școlii, pe baza constatărilor făcute de organele de îndrumare și control, de conducerea școlii, de profesorii diriginți sau de oricare dintre membrii consiliului.

Cu toate măsurile luate de Ministerul Învățămîntului în vederea limitării numărului și duratei ședințelor consiliului pedagogic, în școli se manifestă încă multă inerție atît în privința menținerii numărului mare de ședințe, cît și în ceea ce privește stabilirea tematicii și a dezbaterii problemelor. În unele școli numărul ședințelor consiliului pedagogic variază între 3 și 5 (una la începutul anului școlar, trei pentru analiza muncii și una tematică). Sînt și școli în care însă numărul ședințelor este nejustificat. De cîțiva ani a început să se generalizeze o practică cu minime consecințe pedagogice : ținerea de ședințe trimestriale ale consiliului pedagogic pentru examinarea „ritmicității notării". Nu știu dacă aceasta a fost o indicație a Ministerului Învățămîntului. Poate că a fost o simplă inițiativă de moment, care s-a extins prea repede și s-a generalizat fără o examinare temeinică a consecințelor. Cert este că, nejustificat, numărul ședințelor consiliului pedagogic s-a ridicat de la 4—5 la 7—8, la care uneori se adaugă și altele excepțional convocate.

Se pune întrebarea : este necesară o ședință a consiliului pedagogic pentru a examina „ritmicitatea notării" elevilor ? Firește că nu. O ședință la cîțiva ani, în care să se examineze anumite aspecte pedagogice ale notei și criteriile notării, este utilă în școlile care își împrospătează mai des colectivul didactic cu tineri absolvenți ai universităților sau ai institutelor pedagogice, dar o analiză trimestrială mecanică a „ritmicității notării" poate fi urmată chiar de efecte negative. În grija lor de a nu fi criticați pentru numărul mic de note date unor elevi, mulți profesori sînt nevoiți să piardă din vedere controlul elevilor examinați și notați în orele anterioare.

Aprecierea cu note a cunoștințelor este o operație cu numeroase implicații psihologice și pedagogice. Examinarea cifrică, globală a notelor extrase dintr-un catalog nu exprimă adesea nimic. Un control eficient, o verificare a obiectivității și a exigenței notării periodice a tuturor elevilor nu se pot realiza decît în condițiile normale ale asistențelor la lecții ale membrilor colectivului de conducere sau cu ocazia inspecțiilor cu temă ale organelor de îndrumare și control.

Insuficient de utile se dovedesc și ședințele consiliului pedagogic în care se dezbat anumite probleme de ordin instructiv-educativ, atunci cînd acestea se desfășoară pe baza unor referate lipsite de aprofundarea diverselor aspecte ale activității didactice. De aceea, considerăm că

în viitor în asemenea ședințe ar trebui prezentate studii bine întocmite, elaborate pe baza unei serioase cercetări, cu o temeinică argumentare teoretică, cu date și exemple bine verificate, cu concluzii utile, generalizatoare, care să promoveze o experiență, contribuind efectiv la ridicarea calitativă a muncii colectivului didactic.

Comunicările elaborate în aceste condiții ar trebui puse din vreme la îndemîna membrilor consiliului pedagogic, împreună cu bibliografia necesară, spre a oferi tuturor celor care vor participa la discuții posibilitatea de a se documenta din timp și de a-și argumenta părerile. Practica participării la discuții pe baza unei simple lecturi ascultate în timpul ședinței generează superficialitate în abordarea unor probleme importante și se soldează adesea fără eficacitate.

Un loc aparte în munca metodică îl ocupă *ședințele de analiza muncii* (trimestriale sau anuale), care se face, de obicei, pe baza unei dări de seamă mai mult sau mai puțin cuprinzătoare, elaborate după criterii dintre cele mai variate.

Practicată de-a lungul anilor, analiza muncii pe baza dării de seamă a conducerii școlii a început să ducă la minimalizarea importanței ei. Majoritatea membrilor consiliului urmăresc darea de seamă numai spre a vedea dacă numele lor a fost citat și în ce context. Unii respiră ușurați cînd nu și-l aud rostindu-se nici în bine, nici în rău. Pe alții îi afectează critica, mai ales la început. Cu timpul efectul dispare. Locul îngrijorării îl ia uneori indiferența. Nu lipsesc nici discuțiile mai puțin orientate pe probleme importante ale muncii educative.

Analiza muncii făcută exclusiv pe marginea dării de seamă mai are și alte dezavantaje : antrenează, prea mult și prea des în cursul unui an școlar, conducerea școlii să treacă în revistă aceleași probleme, favorizează formalismul și birocratismul, anihilează inițiativa, creează nemulțumiri și chiar curiozități, predispunînd la subiectivism și la rutină.

Un director, care, în decursul a 8—10 ani de muncă, s-a găsit în situația de a elabora 24—30 de dări de seamă variind între 20—30 de pagini (uneori am întocmit și dări de seamă de 70—80 de pagini), cu greu va mai reuși să aducă lucruri noi și interesante. Și apoi să nu uităm risipa de timp impusă de întocmirea acestora. Eu însumi am colaborat la elaborarea a nu mai puțin de 31 de dări de seamă, însumînd cred între 700 și 1000 de pagini. Vor fi meritat acestea atîta consum de energie ? Vor fi contribuit ele la ridicarea nivelului muncii metodice pe măsura eforturilor depuse ?

Credem că este momentul să reflectăm și la alte posibilități de a trece în revistă unele aspecte ale muncii instructiv-educative din fiecare școală. În consecință, analiza muncii la sfîrșitul trimestrelor I și al II-lea ar trebui făcută altfel decît cea de la finele anului școlar. Dacă acestea din urmă nu se pot face decît pe baza unei dări de seamă mai cuprinzătoare, cea de la încheierea primelor două trimestre ar da mai multe rezultate dacă darea de seamă ar fi înlocuită cu examinarea uneia sau a mai multor probleme care au fost urmărite în mod special în cursul trimestrului respectiv, ca : *educația moral-cetățenească a elevilor, conținutul lecțiilor la disciplinele științifice sau umaniste, verifica-*

rea cunoștințelor elevilor, metodele și procedeele noi folosite la unele discipline, utilizarea mijloacelor moderne audio-vizuale etc.

Din punct de vedere didactic, o asemenea analiză ar cîștiga în conținut, ar antrena mai mult la discuții, ar trezi interesul întregului colectiv și ar duce la desprinderea unor concluzii precise, cu efecte evidente în realizarea cu randament sporit, pe perioada următoare, a procesului de învățămînt. Firește că, în decursul cîtorva ani, s-ar reuși *să se analizeze în adîncime toate aspectele importante ale muncii instructiv-educative, s-ar spori exigența colectivului didactic, s-ar stimula inițiativa creatoare a conducerii școlii.*

Spre deosebire de activitatea desfășurată în ședințele consiliului pedagogic, *munca metodică în comisiile organizate pe specialități*, în perspectiva aplicării propunerilor noastre, *și-ar restrînge sfera, îmbogățindu-și conținutul și cîștigînd în profunzime.* De îndată ce problemele generale de pedagogie și de metodică se vor dezbate în consfătuirile cadrelor didactice (respectiv în sesiunile științifice propuse), în cercurile pedagogice și în ședințele consiliului pedagogic, ar urma ca multiplele aspecte concrete, specifice fiecărei școli, la diferite obiecte de învățămînt, *să se analizeze amănunțit de comisiile metodice, pe baza unor constatări precis și clar formulate, în vederea desprinderii anumitor măsuri practice.* De aici nu rezultă că în ședințele comisiilor metodice nu se pot și nu este recomandabil să se trateze și subiecte generale de metodică, de pedagogie și chiar de specialitate, *ci că ponderea trebuie să cadă pe diversele dificultăți specifice muncii didactice la un moment dat, în colectivul profesorilor care predau același obiect.* Ca urmare a diferențierii scopului și conținutului diverselor forme ale muncii metodice, specificul fiecăreia fiind bine precizat și clar delimitat, este natural ca, în viața de toate zilele a școlii, să se intensifice activitatea metodică în comisiile de specialitate. Spre a fi eficace, *activitatea acestora trebuie să fie periodic discutată în ședințele consiliului pedagogic, bucurîndu-se de îndrumarea permanentă a conducerii școlii, atît prin participarea directorului sau a directorului adjunct la toate ședințele de lucru ale acestora, cît și prin semnalarea și punerea în discuție a constatărilor făcute cu ocazia asistențelor la lecții.*

Întrucît considerăm că activității comisiilor metodice din școli i se deschid mari perspective în anii următori, sînt necesare cîteva exemplificări. Încă de la începutul anului școlar în curs, observasem că, la liceul nostru, gramatica limbii române se preda la clasa a IX-a de trei profesori în trei moduri diferite — unul repeta fonetica, altul morfologia, trecînd peste fonetică și vocabular, iar al treilea începuse cu sintaxa frazei, făcînd exclusiv exerciții de analiză sintactică, fără cel puțin să se preocupe îndeaproape de regulile de punctuație. Întrucît o asemenea situație era nenormală și lipsită de perspectivă, am propus ca la proxima ședință a comisiei metodice a profesorilor de limbă română să se discute despre predarea gramaticii la clasa a IX-a în vederea găsirii celor mai potrivtie soluții și a luării măsurilor adecvate. Din anii pre-

cedenți știam că elevii noștri citesc foarte mult, dar fără un control riguros și fără orientarea necesară. Lipseau atît exigența în recomandarea cărților cît și criteriile precise de selectare a operelor literare potrivite vîrstei și preocupărilor lor. Am apreciat că este necesar ca în toate comisiile care se ocupă cu predarea literaturii să se discute pe larg această problemă, analizîndu-se diverse aspecte ale îndrumării și controlului lecturii în afara clasei și extrașcolare a elevilor. Discuțiile au fost ample și fructuoase. S-au îmbinat astfel mai multe cerințe ale activității didactice : *cele referitoare la predarea obiectelor respective, cele legate de educația estetică și morală a elevilor și cele privitoare la formarea deprinderii de a organiza și folosi rațional timpul disponibil.*

Asemenea probleme s-ar fi putut aduce și în discuția consiliului pedagogic, însă numai cei direct interesați ar fi avut de tras concluzii imediate pentru activitatea lor, majoritatea membrilor consiliului asistînd pasiv la discuții.

Spre a-și atinge scopul, munca profesorilor în comisiile metodice trebuie să fie plăcută, antrenantă, bine precizată și strîns legată de activitatea zilnică la catedră.

În prezent, activitatea metodică a comisiilor este încă deficitară în unele școli, fie din cauza unei slabe organizări, fie din cauza formalismului generat adesea și de o practică scriptologică învechită. Formalismul în munca metodică este adesea încurajat chiar de unele organe de îndrumare și control, care, atunci cînd inspectează o școală verifică această activitate nu după rezultatele obținute de fiecare profesor în clasă, ci după teancul de dosare păstrat cu sfințenie la conducerea școlii. Ar pierde ceva profesorii și învățătorii noștri dacă s-ar desființa toate scriptele inutile în legătură cu activitatea comisiilor metodice (planuri anuale și trimestriale, procese-verbale ale ședințelor, documente referitoare la componența, tematica și activitatea cercurilor de elevi etc.) ? Sînt convins că nu. Cum s-ar putea totuși controla activitatea comisiilor metodice de persoane dinafara școlii (inspectori teritoriali, generali etc.) ? Simplu. *Fiecare profesor sau învățător inspectat să fie pus în situația de a dovedi, cu sau fără scripte, că participă la munca metodică a comisiei, că a avut ceva de învățat din fiecare ședință, că a reușit să aplice în practică hotărîrile luate de comun acord cu membrii comisiei, că se informează permanent și se preocupă de perfecționarea activității sale.* Dacă este nevoie, se pot vedea și însemnările luate de fiecare în timpul ședințelor. Acestea ar fi mai concludente decît consemnările sumare făcute în procesele-verbale. Un asemenea control, fără să fie ofensator pentru nimeni, ar contribui, cred, la creșterea răspunderii personale a fiecărui profesor sau învățător, inclusiv a conducerii școlii, care ar fi mai puțin tentată să se înarmeze cu documente scrise, devenind însă mult mai atentă la modul în care își completează fiecare informare metodică și de specialitate și la felul cum o aplică în pratică.

Șansele de perfecționare cresc pentru fiecare profesor sau învățător, pentru fiecare director sau inspector, în măsura în care expe-

rienta personală este confruntată cu a altora, informarea de specialitate se îmbină și se completează cu cea pedagogică, studiul individual, curiozitatea și dorința de documentare se concretizează în cercetări personale și în experimentarea unor metode și procedee noi.

Posibilitățile de documentare sînt din ce în ce mai mari ; satisfacțiile nu întîrzie să încununeze munca fiecăruia. Cu cît profesorul (învățătorul) va înțelege mai bine rostul documentării și cercetării pedagogice și de specialitate și utilitatea valorificării acestora în procesul de învățămînt, cu atît mai de timpuriu i se vor deschide perspective ample de perfecționare profesională și pedagogică, la aceasta contribuind zi de zi și an de an diversele forme ale muncii metodice, organizate în școală sau în afara școlii.

COORDONATELE INTEGRĂRII SOCIALE A TINERETULUI ȘI PRACTICA MUNCII EDUCATIVE DIN ȘCOALĂ

Prof. dr. ION DUMITRESCU
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU

Procesul instructiv-educativ capătă în orînduirea noastră dimensiuni noi, reprezentînd un factor de progres în dezvoltarea societății, prin transmiterea experienței social-istorice, lărgirea orizontului de cunoaștere și îmbogățirea vieții spirituale a omului, prin integrarea acestuia în mod activ în viața socială, devenind astfel un factor de nădejde, constructor activ al noii orînduiri.

Concepută astfel, educația — proces unitar instrucție-educație — pătrunde adînc în conștiința noastră națională ; ea devine o operă de construcție dinamică, o forță de organizare și de progres social.

În Hotărîrea adoptată de C.C. al P.C.R. în Plenara din 29 noiembrie — 1 decembrie 1967 cu privire la sarcinile organizațiilor de partid, de stat și obștești, ale Uniunii Tineretului Comunist, pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului se arată că : „Educarea multilaterală a tineretului, pregătirea sa profesională, politică, culturală, morală, călirea fizică, constituie o datorie de înaltă răspundere a Partidului Comunist Român, a întregii noastre societăți".

Această Hotărîre are pentru cercetătorii științifici, pentru cadrele didactice, ca de altfel pentru toți factorii de răspundere din acest domeniu, o semnificație de o importanță capitală. Acest cadru general al unor coordonate majore, reprezintă canavaua integrării sociale a tineretului, a omului zilelor noastre.

*

La consfătuirea europeană despre educația civică (Firenze, 1961) se sublinia că socializarea progresivă a educației este o caracteristică a pedagogiei contemporane.

Se vorbește chiar de o „analiză sociologică a organizațiilor aplicată în învățămînt" [1]. *Aceasta nu fără temei, căci problematica acestei analize*

[1] Eric Hoyle, *Analiza sociologică a organizațiilor, aplicată în învățămînt*, „Educational Research" 2/1965.

se referă, printre altele, la sisteme de valori *și norme adoptate de membrii unei colectivități,* tipul de autoritate *practicat în colectivitatea respectivă și* comportamentul membrilor *ei. Nu fără temei, fiindcă și însușirea de către tînăra generație a sistemului de valori și norme al societății în care trăiește și se dezvoltă, formarea unui sistem de deprinderi de comportament la nivelul cerințelor societății respective și folosirea, în acest scop, a unui anumit tip de autoritate, sînt probleme de mare importanță ale muncii educative.*

De aici extinderea cercetărilor sociologice în domeniul învățămîntului, pe măsură ce cîștigă teren ideea că „educația constă în socializarea metodică a generației tinere" [2]. *Este vorba de o teză mai veche, pusă în circulație de E. Durkheim, teză care nu a rămas izolată, ci a fost susținută și de alți filozofi și pedagogi, chiar dacă formulările sînt mai puțin categorice.*

Epoca noastră cunoaște o actualizare a acestei teze. Astfel, Betta Bruno consideră că a educa înseamnă a pune bază solidă vieții personale și sociale [3]. *Tineretul trebuie deprins — adaugă acesta — să reflecteze, să aprecieze după criterii obiective societatea în care trăiește, trebuie ajutat să-și formeze o judecată plină de simțul răspunderii, să depășească faza interesului egoist, pentru a-și însuși punctele de vedere confirmate de interesul întregii societăți... Rolul acesta trebuie să revină întregii societăți care își exercită influența prin mijloace variate și se recunoaște, în măsură tot mai mare, că în însușirea regulilor de conduită, a convingerilor, a idealului de viață, mijloacele de influență de masă au un rol însemnat* [4], *că formarea personalității tînărului are loc sub influența diferitelor tipuri de relații sociale, fie ele organizate sau neorganizate. Într-adevăr, „atunci cînd este vorba de un proces cu atît de largi implicații sociale, ca acela al integrării tineretului în viața socială, trebuie avută în vedere* contribuția tuturor factorilor *care își interferează acțiunea (mai mult sau mai puțin organizată), cu aceea dirijată conștient, a școlii (ne referim la familie, la instituțiile cultural-educative și la influența colectivității școlare)"* [5].

Este un punct de vedere care se impune chiar în lucrările de sinteză pe plan pedagogic și psihologic. Astfel, se recunoaște că „educația nu constă atît în transmiterea unui sistem de gesturi, cît în comunicarea unui sistem de idei și sentimente, într-un cuvînt într-o socializare *(s.n.) tehnologică și* spirituală" [6], *ceea ce, de asemenea, se poate realiza, treptat și prin influența conjugată a întregului sistem de factori sociali ce exercită influență educativă. Numai un asemenea sistem de influențe poate duce la o* socializare conștientă *a individului.*

În măsura în care „conștiința fiecărui individ este în același timp personală și socială" [7], *în aceeași măsură trebuie să privim și viața psihică*

---

[2] E. Durkheim, *Educație și sociologie* (traducere I. Stoian), 1930, p. 79.

[3] Bruno Betta, *Educația civică : Familia și școala,* „I problemi della pedagogia" nr. 3/1965.

[4] N. S. Mansurov, *Psihologia socială și știința pedagogică,* „Sovetskaia pedagoghika" nr. 9/1965.

[5] M. Constantinescu, *Sociologia învățămîntului,* în *Sociologia dezvoltării,* București, 1967, p. 59.

[6] René Hubert, *Traité de pédagogie generale,* Ed. 6, Paris, 1965, p. 38.

[7] M. Ralea, T. Herseni, *Introducere în psihologia socială,* p. 232—233.

a copilului ca „socius", ca asociat, căci el își desfășoară viața în relații cu alții și împreună cu alții, într-o colectivitate.

Iată de ce creșterea eficienței muncii educative de formare a personalității școlarului, a omului în general, este tot mai mult condiționată de măsura în care educatorii pot privi, înțelege și trata pe copil, pe om, ca o ființă psihosocială, asupra căreia își exercită influența formativă un complex de factori cu care trebuie să colaboreze.

Fără a ne propune să operăm o analiză exhaustivă privind evoluția conținutului noțiunii de socializare, subliniem doar ideea că atît în concepția lui Durkheim, cît și a tuturor gînditorilor idealiști care au îmbrățișat acest punct de vedere, socializarea este redusă la o subordonare a individului față de societatea respectivă — cea capitalistă. Socializarea în accepțiunea noastră înseamnă formarea și educarea tinerei generații în condițiile orînduirii societății socialiste, societate în care esența muncii educative în ansamblul său constă în preocuparea pentru integrarea organică a tinerei generații în societatea noastră, în însușirea de către tînăra generație a țelurilor înalte ale societății socialiste în drum spre comunism.

Prin educația pentru societate noi înțelegem o activitate conștientă, care urmărește formarea la tineret a stărilor emotive și a atitudinilor pozitive și creatoare față de societate, cît și dezvoltarea deprinderilor de conviețuire socialistă în ansamblu. Iată de ce eficiența muncii educative este condiționată de gradul în care educatorii vor înțelege că socializarea educației înseamnă în același timp pregătirea tinerei generații pentru societatea noastră socialistă în plină dezvoltare.

Trebuie să remarcăm însă că asemenea preocupări găsim și la sociologi, psihologi și pedagogi români ca: D. Gusti. M. Ralea, Rădulescu-Motru, G. G. Antonescu etc. Departe de a se mulțumi cu simpla consemnare a ceea ce se realiza în alte țări, cercetătorii români au căutat și alte soluții, au formulat idei și teze proprii.

Dar pentru cercetătorul marxist este un adevăr de domeniul evidenței că însuși conținutul integrării sociale *diferă în funcție de orînduirea socială la care ne referim. Este un argument în plus pentru necesitatea desfășurării în prezent a unor largi cercetări în acest domeniu, cercetări care să ducă la elaborarea unor soluții adecvate cerințelor etapei istorice actuale pe care o străbate țara noastră, adecvate particularităților tineretului de astăzi al României socialiste, problemelor care-l preocupă.*

De altfel, ideea necesității imperioase a cercetărilor în domeniul integrării sociale active a tineretului din țara noastră este tot mai des subliniată în diferite articole, studii și volume editate în ultima vreme. Această idee este corelată adesea cu cea a importanței pe care o prezintă sporirea eficienței învățămîntului românesc contemporan. Cele mai recente studii sociologice subliniază pregnant aceasta: „Amploarea și multiplele implicații ale fenomenelor sociale contemporane impun, pe unul din primele planuri, necesitatea optimizării procesului integrării funcționale a individului în societate" [8].

Problema integrării individului în societate capătă valențe noi cînd este vorba de adolescenți și tineri, a căror personalitate este în curs de formare și stabilizare. Este vorba nu numai de acceptarea de către tineret

[8] A. Cazacu, *Relațiile sociale integrative ale tineretului școlar*, în *Cercetări sociologice contemporane*, p. 58.

a normelor societății în care se naște, trăiește și se dezvoltă, ci și de necesitatea formării deprinderii tineretului de a reflecta, de a aprecia după criterii juste societatea în care trăiește, de a se forma pentru o participare conștientă, activă la edificarea noii orînduiri sociale.

Iată de ce în statul nostru socialist se acordă o importanță tot mai mare problemelor integrării sociale active a tineretului, probleme pe care Ministerul Învățămîntului le studiază, îndeosebi din anul 1968. Brigăzi complexe formate din pedagogi, sociologi, psihologi, au reluat aceste cercetări pe o arie largă, în diferite localități din țară. În fond, scopul educației constă tocmai în formarea unor cetățeni capabili să se integreze activ în realitatea socială în care trăiesc, căci... „educația nu este o existență ideală, metafizică, fără finalitate concretă. În ansamblul fenomenelor legate de viața omului, esențial pentru educație este ducerea spre un scop, transformarea previzibilă conform unui model cu rădăcini în realitate" [9]. *Este neîndoielnic faptul că* un asemenea obiectiv al muncii educative nu poate fi realizat decît prin efortul întregului sistem de factori și influențe educative ce se exercită asupra tineretului. *Cu toate acestea, cercetările pedagogice din țara noastră s-au orientat, pînă nu de mult, mai puțin către cunoașterea și înțelegerea relațiilor dintre școală și societate în ansamblul său. Aceasta a făcut ca, în unele privințe, școala să nu fie tratată ca o verigă importantă a mediului social, iar cercetările pedagogice s-au rupt în bună măsură de ansamblul complex al mediului nostru socialist. Problematica cercetărilor s-a restrîns la această investigație științifică a școlii „pe dinăuntru", iar eficiența cercetărilor nu a fost la nivelul cerințelor. Deoarece formarea personalității umane este determinată de ansamblul relațiilor sociale — așa cum spunea Marx — este necesar ca în cercetarea pedagogică să se țină seamă de toți factorii care contribuie la formarea tineretului. Se impune deci să se studieze multilateral relațiile dintre școală, mediul social, familie și întreaga societate. Numai o cunoaștere aprofundată a procesului de formare a personalității asigură educatorilor mînuirea științifică a ceea ce numim* „registrele integrative" *ale personalității. Se constată însă că, nu de puține ori, în studierea procesului de formare a personalității tinerilor, cercetările nu depășesc nivelele de suprafață ale acestui proces complex, din care cauză „se pierd valori psihologice, morale, care nefiind reperate și realizate din plin, în sensul lor major și într-un cadru social corespunzător, se dezvoltă cu preponderență în mod spontan și unilateral, de regulă sub limita posibilităților"* [10].

Unitatea studierii procesului amintit decurge din însăși însemnătatea pe care o are intervenția activă a factorilor educaționali în formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste. Se știe că, o dată creată, baza economică socialistă nu se reflectă de la sine în conștiința oamenilor, că aceștia nu trebuie lăsați să ajungă spontan la conștiința socialistă. De aceea, ...„pentru ca fiecare om al muncii să ajungă la o înțelegere științifică, marxist-leninistă a lumii, a vieții sociale, să dobîndească trăsăturile spe-

[9] Stanciu Stoian, *Cercetări științifice în domeniul educației*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966.

[10] S. N. Dumitru, *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor adolescenți*, în *Cercetări sociologice contemporane*, p. 29.

cifice conștiinței socialiste, este necesară, pe lîngă crearea și dezvoltarea relațiilor de producție socialiste, o intensă muncă politică educativă" [11].

Modelarea tînărului la nivelul cerințelor societății contemporane, caracterizată printr-o evoluție rapidă pe toate planurile, „proiectarea" lui prin educație, în conformitate cu nevoile societății actuale, constituie o acțiune deosebit de complexă, multilaterală, de o responsabilitate deosebită.

Strîns legată de proiectarea personalității individuale, integrarea socială activă a tineretului școlar și mai cu seamă stimularea și orientarea acestui proces, impun creșterea preocupărilor slujitorilor școlii în această direcție, corelarea și intensificarea eforturilor pentru elucidarea unor probleme cu caracter teoretic, precum și pentru învingerea unor dificultăți ce apar în practica educațională. Astfel credem că nu este de prisos o analiză a conținutului și sferei conceptului de integrare socială, *de care se leagă — între altele — descifrarea procesului integrării sociale a tineretului, a coordonatelor stabile ale acestui proces. Sînt uniforme aceste coordonate pe toată scara dezvoltării personalității școlarului, sau diferă de la o etapă la alta a dezvoltării? Nu cumva se schimbă numai ponderea unui registru integrativ sau a altuia, de la o etapă la alta a dezvoltării personalității? Ce particularități prezintă fiecare registru la tineretul școlar care, fiind* relativ unitar *în ceea ce privește nivelul intelectual și preocupările profesionale, nu este omogen, el cuprinzînd un „pas" destul de mare al dezvoltării biopsihice (de la 11—12 la 18—20 de ani)?*

★

Din cele arătate mai înainte rezultă că în problematica muncii educative au apărut și se impun elemente de care practica trebuie să țină seamă în măsură crescîndă. Este vorba, în primul rînd, de necesitatea pătrunderii opticii sociologice în munca educativă, *necesitate subliniată în numeroase împrejurări de către conducătorii noștri de partid și de stat. Adresîndu-se studenților și cadrelor didactice din învățămîntul superior, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Caracteristica fundamentală pe care orînduirea socialistă a împrumutat-o învățămîntului superior este legătura indisolubilă cu cerințele vieții, cu nevoile de dezvoltare a societății. Această trăsătură își găsește justificarea în însăși rațiunea de a fi a școlii"* [12]. Aceasta ne arată că procesul de socializare a educației trebuie conceput sub dublu aspect. Pe de o parte, trebuie înțeles ca un proces complex care nu se poate realiza de către un singur factor educativ, ci de către întreaga societate, de către toți factorii educaționali, în rîndul cărora școala, ca instituție specializată, ocupă locul central.

În Hotărîrea C.C. al P.C.R. adoptată în Plenara din 29 noiembrie — 1 decembrie 1967 cu privire la îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului se arăta că: „rolul hotărîtor în pregătirea și educarea tineretului revine școlii, cadrelor didactice". Aceasta pentru că „școala dispune de toate posibilitățile pentru a asigura instrucția tinerilor, înarmarea lor cu

[11] ★ ★ ★ *Dezvoltarea conștiinței socialiste în R.P.R.*, Ed. Academiei R.P.R., 1961, p. 29

[12] Nicolae Ceaușescu, *Pentru progresul continuu al științei, învățămîntului și culturii românești*, Editura politică, 1965, p. 23.

cunoștințe de cultură generală, teoretice și practice, pentru a le dezvolta aptitudinile și deprinderile necesare" [13].

Faptul că școala de toate gradele ocupă locul central în procesul formării personalității școlarului nu trebuie să ducă la subestimarea rolului celorlalți factori formativi. Cercetările sociologice contemporane, de peste hotare și de la noi din țară, scot în evidență numeroase mijloace de influențare a procesului de integrare socială activă a tineretului. Numai în măsura în care școala reușește această coordonare a eforturilor sale educative cu ale celorlalți factori educaționali devine cu adevărat ...„o instituție socială de cea mai mare însemnătate pentru formarea tinerelor generații" [14].

Pe de altă parte, însă, socializarea educației nu trebuie redusă numai la o influență educativă concentrată, exercitată asupra tinerei generații prin societate ; *acest proces trebuie înțeles nu numai ca modalități de acțiune, ci și prin finalitatea sa, în sensul că educarea tinerei generații se face* pentru societate.

Dacă noțiunea de socializare a educației este strîns legată de cea de integrare socială, ea este în primul rînd prin acest caracter și scop în același timp al activității educative : pregătirea tinerei generații pentru societate.

Se știe că scopul final al muncii educative este pregătirea tineretului pentru integrarea lui socială, pentru societate. Se pune întrebarea : care este conținutul și sfera conceptului de integrare socială ? *Această lămurire se cere în scopul de a ajuta practica muncii educative în organizarea și desfășurarea procesului integrării sociale a tineretului școlar, în scopul stabilirii coordonatelor majore și stabile ale acestui proces.*

Din analiza diferitelor definiții rezultă că problema integrării sociale — în conținutul ei — se referă nu numai la tînăra generație, ci, în dinamica ei, se continuă și la adulți. Tot în legătură cu conținutul remarcăm și faptul că el diferă și în funcție de orînduirea socială în care are loc procesul integrațional, fără a anula însă analogiile, elementele comune. Analiza conținutului dat conceptului de integrare socială arată că notele cele mai frecvent atribuite acestuia sînt :

1) Formarea capacității de apreciere, raportare și înțelegere a propriei persoane ca subiect al activității sociale, implicit înțelegerea justă a raporturilor dintre generații.

2) Cunoașterea tradițiilor poporului, a eroismului său în lupta de independență națională și eliberare socială, a idealurilor și aspirațiilor sale ; formarea unui ideal de viață individual conform cerințelor sociale.

3) Cunoașterea mediului social, în ansamblul său, a instituțiilor sociale și însușirea valorilor spirituale ale acestui mediu.

4) Integrarea în producție, prin alegerea unei profesiuni ținînd seamă de aptitudinile și aspirațiile fiecăruia.

5) Înțelegerea direcțiilor de dezvoltare a societății contemporane.

Toate aceste elemente formează coordonatele principale care definesc conținutul conceptului de „integrare socială' în socialism, caracterul unitar

[13] Hotărîrea C.C. al P.C.R. adoptată în Plenara din 29 noiembrie—1 dec. 1967 cu privire la sarcinile de partid, de stat și obștești ale Uniunii Tineretului Comunist pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului, „Scînteia tineretului" nr. 5 765/3 dec. 1967.

[14] *Sociologia învățămîntului*, în *Sociologia dezvoltării*, Buc. 1967, p. 55.

al societății noastre reflectîndu-se în accepțiunea general-unitară a termenului de către toate categoriile de cercetători și care se impune, deci, și cercetătorilor în domeniul pedagogiei.

Fără îndoială că analiza teoretică a conținutului unor noțiuni cu tot mai largă circulație în pedagogie, ca acelea de socializarea educației *și* integrare socială *— cît și a corelației dintre ele — are consecințe importante pentru practica muncii educative. În descifrarea lor ne vom referi atît la cercetările efectuate în această direcție, la noi în țară și peste hotare, cît și la cercetările proprii, ale căror rezultate parțiale le-am publicat în alte studii* [15]*, sau sînt în curs de definitivare.*

În primul rînd, se conturează necesitatea ca școala să devină factorul coordonator al tuturor influențelor educative ce se exercită asupra tineretului școlar. Munca educativă desfășurată de școală nu mai poate face abstracție de cea desfășurată de către ceilalți factori educaționali ; întregul proces educativ trebuie să capete aspectul unui sistem *bine închegat. La clădirea personalității școlarului își aduce partea de contribuție întreaga societate, prin toți factorii ei, mai mult sau mai puțin specializați. Noțiunile, convingerile și sentimentele morale, deprinderile de conduită ale tineretului, nu numai că nu se formează în exclusivitate sub influența școlii, ci școala trebuie să țină seama că nu clădește din temelii personalitatea școlarului și nici singură. Ea trebuie să cunoască ce preia, treapta dezvoltării conștiinței morale a școlarului, cine și cum o mai modelează. Se cere ca* școala nu numai să coordoneze *acțiunea diferiților factori educativi, ci și să dea conținutul și metodica adecvată. Școala să folosească, în măsură mereu crescîndă, posibilitățile oferite de sistemul factorilor educaționali ai societății : conținutul operelor literare, al presei, al emisiunilor de radio și televiziune etc. Materialul faptic oferit de către acestea se cere a fi folosit cu abilitate pentru formarea noțiunilor, convingerilor și sentimentelor morale, a concepției despre lume, viață și muncă. Contribuția specifică, în acest sens, a familiei se cere a fi ridicată pe o treaptă superioară. Se impune ca munca educativă desfășurată de către diriginți, propaganda pedagogică în rîndul părinților și activitatea educativă desfășurată în afară de clasă, să țină seama de aceste cerințe, în măsură mereu sporită, atît în* fixarea obiectivelor, *cît și a* mijloacelor de realizare *a acestora.*

Gîndirea social-politică a tineretului școlar, educația lui cetățenească, nu se pot forma decît în cadrul sistemului educațional de care vorbeam. În practica muncii educative trebuie accentuate preocupările pentru realizarea integrării sociale a tineretului școlar pe întreaga gamă a acestui proces și pe tot parcursul școlarității. De la o vîrstă la alta — sau de la un grad de dezvoltare la altul, în cadrul aceleiași vîrste — rolul fiecărui registru integrativ se schimbă.

Este necesar ca întreg sistemul muncii educative în școală să concure la traducerea în viață a sarcinilor fundamentale puse de partid în fața școlii : educarea politico-ideologică a tineretului în spiritul ideilor marxist-

[15] Vezi P. Bărbulescu și I. Dumitrescu, *Formarea conștiinței de sine la elevii preadolescenți și adolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1966 ; I. Dumitrescu și P. Bărbulescu, *Contribuția școlii și a organizației U.T.C. la formarea idealului de viață la elevi*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1967.

leniniste, al politicii Partidului Comunist Român : educarea prin muncă și pentru muncă, dezvoltarea pasiunii pentru învățătură.

Deși școala este chemată să joace rolul central în procesul de integrare socială a tineretului, ținînd seama de faptul că asupra acestuia acționează și un complex de stimuli sociali, în munca educativă nu trebuie subapreciate determinantele psiho-sociale ale comportării individuale. *Grupele — spontane sau organizate — la care pot aparține elevii exercită o continuă influență asupra conștiinței și conduitei lor, influență care este însă „filtrată" în mod diferențiat, în funcție de o serie de variabile individuale, de care trebuie ținut seama în practica muncii educative. Așa sînt : concepția despre lume, gradul dezvoltării conștiinței de sine, conținutul idealului de viață și chiar nevoile, dorințele și aspirațiile fiecăruia.*

Rezolvarea unor asemenea probleme nu este posibilă pe baza unui practicism îngust, a simplificării fenomenelor, a evitării aspectelor lor mai „subtile", ci presupune ca, în procesul de educare a tineretului prin și pentru societate, să se dea o atenție sporită observării, analizei și înțelegerii fenomenelor și mecanismelor psiho-sociale din viața acestuia.

De aceea, preconizăm ca problematica dezbaterilor ce au loc în cadrul consiliilor pedagogice, al comisiilor metodice de specialitate și mai ales al comisiilor metodice ale diriginților, să se orienteze cu prioritate către soluționarea acestor probleme în mod adecvat.

Din punct de vedere metodic *se simte necesitatea pătrunderii în tot mai mare măsură în lumea spirituală a elevului, pentru cunoașterea proceselor intime privind dinamica formării conștiinței de sine, întrucît conștiința de sine înseamnă, în primul rînd, înțelegerea propriei persoane ca subiect al activității sociale, fiind — în felul acesta — un element important al integrării sociale. O atenție specială trebuie să i se dea vîrstei adolescenței, vîrstă la care are loc un proces complex și profund de reconstruire și reașezare a personalității. Ceea ce se acumulează la această vîrstă are un rol deosebit de important pentru întreaga personalitate, pentru procesul integrării acesteia în angrenajul social. De aceea, cunoașterea temeinică a specificului acestei etape a dezvoltării elevului condiționează direct rezultatele muncii de integrare socială a adolescenților.*

Procesul formării idealului de viață — *unul dintre registrele deosebit de importante ale integrării sociale, după cum am văzut — este rezultatul întregului sistem de influențe educative care contribuie la orientarea idealului. Conținutul și unitatea de structură a acestui sistem de influențe contribuie, de asemenea, la grăbirea ritmului constituirii idealului de viață, la puritatea sa ideologică. În acest complex de factori, organizația U.T.C. din școală aduce o contribuție deosebit de prețioasă și specifică în același timp. Cercetările noastre au infirmat teza că idealurile de viață ale adolescenților luate din societate, din realitatea socială, ar avea o mai mică forță mobilizatoare. Ele au demonstrat că din contră,* adolescenții își iau model de viață — cu prioritate — din realitatea noastră socială, aceasta constituind un element important în dinamica formării personalității.

În mod pregnant, perioada adolescenței este aceea în care forța mobilizatoare a idealului se manifestă frecvent și cu o puternică tendință de autoeducare. *Este cu atît mai important pentru adolescenți să fie orientați în formarea unor idealuri accesibile către care să tindă, cu cît* la această

vîrstă se ciocnesc tendința de afirmare a personalității, cu tendința de adaptare, dar și cu lipsa de experiență. *Idealul de viață este tocmai elementul care servește în cea mai mare măsură funcția de depășire a adolescenței. Dacă acest ideal este accesibil — pe de o parte — și la nivelul cerințelor și năzuințelor societății noastre socialiste — pe de altă parte — el devine un element de sinteză al funcției de adaptare și depășire, adică al celor doi poli ai integrării sociale.*

Cercetările noastre din ultimul timp desfășurate pe problematica adolescenței, au scos în evidență o slabă preocupare a multor școli pentru folosirea în cadrul muncii educative a acestui registru catalizator al personalității elevului — idealul de viață. *Lipsa unor astfel de preocupări, oglindită în planurile de muncă ale școlilor, ale comisiilor metodice pe obiecte sau diriginților, au avut consecințe directe, în sens negativ, asupra gradului de formare a personalității la elevii școlilor respective. În schimb, introducerea — în mod experimental — la unele școli a preocupărilor, în cadrul întregului sistem al muncii educative, pentru formarea idealului de viață la elevi a avut efecte pozitive asupra conduitei generale a acestora, mai ales sub următoarele aspecte: îmbunătățirea atitudinii față de învățătură prin sporirea responsabilității, creșterea preocupării elevilor pentru autoeducație, pentru o mai accentuată autoanaliză și autoorientare, ca urmare a interorizării conceptului de ideal de viață, prin depășirea fazei de „învățare" a conținutului noțiunii.*

Îi revine muncii educative sarcina să promoveze în rîndul tineretului școlar acele valori care constituie profilul spiritual al omului societății socialiste, *să contribuie la realizarea personalității multilateral dezvoltate a elevului, capabil să se integreze activ în efortul comun constructiv. Aceasta implică orientarea întregii munci instructiv-educative din școală și dinafară, către cunoașterea și analizarea de către elevi a tot ceea ce poporul nostru are mai valoros, privind prezentul și trecutul său, în toate domeniile. Cercetările la care ne refeream au arătat însă că procesul de cunoaștere și mai ales de înțelegere a valorilor spirituale de către tineretul școlar lasă încă mult de dorit și practica muncii educative trebuie să țină seama de acest lucru.* Fără o cunoaștere și înțelegere a acestor valori nu este posibilă asimilarea și transformarea lor într-un mobil al activității, al reglării conduitei. *Nu există obiect de studiu și chiar lecție care să nu poată aduce o anumită contribuție la realizarea acestui obiectiv al muncii educative, cu condiția ca această preocupare să fie prezentă în primul rînd în conștiința educatorilor.*

Strîns legată de acest obiectiv al muncii educative, în cadrul procesului de integrare socială, este necesitatea intensificării preocupărilor școlii de lărgirea sferei intereselor spirituale (intelectuale, morale, estetice) ale tineretului, sprijinindu-se direct pe sistemul factorilor educaționali ai societății noastre socialiste.

Practica muncii educative în școală și cercetările noastre, cuprinzînd un mare număr de preadolescenți și adolescenți, au arătat că o configurație bogată și echilibrată a intereselor spirituale are consecințe pozitive directe asupra atitudinii față de învățătură, în organizarea judicioasă a timpului liber, și contribuie la valorificarea superioară a aptitudinilor. Toate acestea imprimă și conduitei un caracter mai organizat, consecvent și o mai strînsă corelație cu cerințele formulate de școală și de societate.

Organizarea și desfășurarea pe baze științifice a unei munci timpurii de orientare profesională, în concordanță cu toți factorii educaționali ai societății, ușurează considerabil munca de integrarea socială activă a tineretului școlar. *Cercetările la care ne-am referit anterior au arătat că printre problemele pe care adolescenții le consideră mai dificile, la această vîrstă, și în rezolvarea cărora au nevoie de mai mult ajutor din partea adulților este și aceea a alegerii profesiunii. În această direcție, alegerea judicioasă a profesiunii, se cere a se desfășura o muncă organizată pe tot timpul școlarității. Această preocupare să nu mai fie o campanie de sezon (ultima clasă a școlii generale sau a liceului).*

Pe orice nivel al integrării sociale s-ar desfășura munca educativă, trebuie accentuată munca de cunoaștere și tratare individuală. *Este bine-cunoscut faptul că influența acelorași acțiuni educative are ecou diferit de la elev la elev, ținînd seamă de structura personalității sale, de treapta dezvoltării conștiinței sale în momentul receptării influenței.*

În practica muncii educative se cere să se renunțe la caracterul spontan, sau bazat pe rutină, al acestei activități. Cercetările științifice contemporane și practica școlii arată că raportarea de către elevi a propriei persoane la poziția de membru al societății, chiar la vîrsta școlară mare, formarea unui ideal de viață la nivelul superior al cerințelor societății noastre socialiste, însușirea valorilor spirituale ale societății, prefigurarea unui sistem de interese spirituale și justa orientare profesională, adică — *pe scurt* — formarea unei optici sociale adecvate, trebuie să fie rodul unei munci îndelungate, organizate științifc și pentru care planificarea devine o necesitate tot mai stringentă.

Toate acestea impun și ridicarea muncii de cercetare științifică în domeniul educației pe un plan superior. Se cere sporirea caracterului integrativ al cercetărilor în acest domeniu, includerea în cercetare a unor teme cu caracter fundamental — aplicativ, antrenarea în aceleași cercetări a unor specialiști, ca : pedagogi, sociologi, psihologi, medici, cadre didactice de diferite specialități etc.

КООРДИНАТЫ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕГРИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ И ПРАКТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

(Р е з ю м е)

Очерк представляет собой результат исследований по вопросу о главнейших координатах личности учащегося. Исходя из некоторых таких координат (самосознание, жизненный идеал), авторы устанавливают, что понятие *о социальном интегрировании* тесно связано с *социализацией воспитания*, которая должна быть рассмотрена и выработана в двух направлениях.

С одной стороны, социализация должна быть рассмотрена как полный процесс, который не может быть реализован лишь одним из воспитательных факторов, а всеми воспитательными факторами общества, среди которых школа занимает центральное место (значит, *через общество*).

С другой стороны, этот процесс должен быть рассмотрен не только как средство действия, но и как целенаправленное действие воспитания подрастающего поколения *для общества*.

Своим характером и, одновременно, своей целью — подготовка подрастающего поколения для общества — воспитательная деятельность формирования личности тесно связана с социальным активным интегрированием молодежи.

Устанавливая, на основе исторического анализа, координаты социального интегрирования молодежи, авторы указывают конкретные задачи воспитательной работы, проведенной в школе и вообще с молодежью.

LES COORDONNÉES DE L'INTÉGRATION SOCIALE DE LA JEUNESSE ET L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE DANS LES ÉCOLES

(Résumé)

Cette étude est le résultat de certaines recherches antérieures concernant les coordonnées majeures de la personnalité de l'élève. Prenant comme point de départ quelques-unes de ces coordonnées (conscience de soi, idéal de vie), les auteurs précisent que la notion *d'intégration sociale* est étroitement liée à ce que l'on appelle actuellement la *socialisation de l'éducation* et qui doit être conçue sous un double aspect.

D'une part, la socialisation doit être envisagée en tant que processus complet qui ne peut être accompli par un seul facteur éducatif, mais bien par tous les facteurs éducationnels de la société, parmi lesquels l'école occupe une place centrale.D'autre part, ce processus doit être compris non seulement comme modalité d'action, mais bien aussi dans sa finalité, dans le sens que l'éducation de la jeune génération s'accomplit pour la société aussi.

L'activité éducative de projection de la personnalité individuelle est étroitement liée à l'intégration sociale active de la jeunesse grâce à cette particularité — qui est à la fois finalité — celle de la formation de la jeune génération pour la société.

S'appuyant sur une analyse historique et déterminant les cordonnées de l'intégration sociale de la jeunesse (formation de la capacité d'appréciation, de référence et de compréhension de sa propre personne comme sujet de l'activité sociale, l'appropriation de l'idéal de vie de la socitété et de ses valeurs spirituelles, l'intégration à la production et la compréhension des différentes directions de développement de la société contemporaine) les auteurs présentent les tâches concrètes qui reviennent à l'activité éducative dans les écoles, en général, et particulièrement quand il s'agit de l'éducation des adultes.

THE COORDINATES OF THE SOCIAL INTEGRATION OF THE YOUTH AND THE PRACTICE OF THE EDUCATIVE WORK AT SCHOOL

(Abstract)

This study is the result of previous researches regarding the major coordinates of the pupil's personality. Starting from some of these coordinates (self-consciousness, life ideal) the authors establish that the notion of *social integration* is closely linked to what is recently called *the socialization of education*, which must be conceived under a double-fold aspect. On the one hand, socialization should be understood as a complete process, which cannot be realized by a single educative factor,

but only by all the educational factors of society, among which the school is occupying the central place, therefore by *society*. On the other hand, this process must not be understood only as modalities of action, but also through its finality, that is to say that the education of the young generation is also done *for the society*.

Because of this characteristic trait, which is at the same time an aim, training the young generation *for society* — the educative activity of projecting the individual personality — is closely linked to *the active social integration of the youth*.

Establishing, also on the basis of a historical analysis, the coordinates of the social integration of the youth (the formation of the ability to estimate, to refer, and to understand one's own person as a subject of the social activity ; the assimilation of the life ideals of society and of its spiritual values ; the integration in production and the understanding of the development directions of contemporary society), the authors present the concrete tasks of the educative work done generally at school and especially with the teenagers.

ÎMBUNATĂȚIREA PROGRAMEI DE MATEMATICĂ PENTRU LICEU (cl. a IX-a și a X-a)

MIHAI TIMOFTE și ILIE ILASIEVICI
cercetători principali la
Institutul de științe pedagogice

Modernizarea conținutului și a metodelor de predare a matematicii a constituit, în ultimii ani, o preocupare intensă pentru practica școlară și teoria pedagogică. Acest lucru s-a pus cu o acuitate sporită, mai cu seamă pentru liceul de 12 ani. Repartizarea materiei în programele școlare pe clase ridică însă puncte de vedere controversate. Astfel, în programa de matematică existentă în școli, cît și în proiectele de programă elaborate de Institutul de științe pedagogice, pe lîngă temele sau capitolele nou introduse (în cadrul unei noi repartiții a materiei pe clase), o parte din cunoștințele matematice care existau în programe la clase mai mari au fost incluse pentru studii la clasele mai mici.

În legătură cu eșalonarea materiei pe clase, în proiectul de programă elaborat de Institutul de științe pedagogice, o parte din teme nu sînt prevăzute la clasele la care apar în programa de matematică oficială. De exemplu, tema *Numere complexe, formă algebrică,* care (după programa oficială) este predată la clasa a IX-a a liceului de cultură generală, în proiectul de programă pentru liceul de cultură generală elaborat de Institutul de științe pedagogice este prevăzută pentru a fi predată în clasa a X-a, deoarece considerăm că prin conținutul său acest capitol este mai dificil, iar în clasa a X-a există posibilități mai mari de însușire conștientă și temeinică a cunoștințelor respective.

S-a putut organiza acest experiment, datorită faptului că, în anul școlar 1966—1967, în programele de tranziție, acest capitol a fost predat atît la clasa a IX-a, cît și la clasa a X-a, deoarece clasa a IX-a din anul 1965—1966, devenită a X-a, n-a avut această temă prevăzută în programă.

Pentru justificarea acestei prevederi din proiectul de programă, s-a trecut la verificarea experimentală, plecîndu-se de la ipoteza că acest capitol *Numere complexe, formă algebrică,* cu un conținut așa de abstract, ar fi bine plasat în programa clasei a X-a și nu la clasa a IX-a, la care posibilitățile de însușire conștientă a acestor noțiuni sînt mai mici. În vederea verificării acestei ipoteze, Institutul de științe pedagogice a organizat un experiment, la clasele a IX-a și a X-a de la liceul „Ion Neculce"

și nr. 38 din București *. În cadrul experimentului, au fost folosite drept clase de control clase de la mai multe școli din țară **.

Cercetarea organizată, face parte dintr-o temă mai mare — *Asigurarea volumului de cunoștințe, a continuității și succesiunii cunoștințelor de matematică pe întreaga perioadă de școlarizare (școala generală, plus liceul de cultură generală, clasa a IX-a — a XII-a)* — și a avut în vedere următoarele obiective : a) cunoașterea capacității de înțelegere a noțiunilor cuprinse în tema mai sus-menționată ; b) temeinicia cunoștințelor însușite prin predarea temelor respective.

În vederea realizării obiectivelor menționate (pentru verificarea ipotezei) s-a folosit ca metodă principală experimentul pedagogic. Astfel, înainte de predarea temelor *Numere complexe, formă algebrică* au fost făcute o serie de asistențe la clasele a IX-a și a X-a de la liceele menționate, pentru a constata nivelul de gîndire, exactitatea în calcul, căile cele mai directe de rezolvare etc. ; totodată, au fost elaborate lecțiile experimentale, potrivit numărului de ore prevăzut în programă pentru temele respective, pe baza cărora s-a desfășurat predarea. După predarea temelor menționate s-au dat lucrări de control pentru a cunoaște nivelul de înțelegere al elevilor privind noțiunile predate și temeinicia acestora.

Interpretarea datelor culese și a rezultatelor obținute la sfîrșitul experimentului s-a făcut cu ajutorul calculului entropiei.

Prin problemele date spre rezolvare la sfîrșitul capitolelor, atît la clasa a IX-a, cît și la clasa a X-a, s-a urmărit găsirea elementelor care să confirme sau să infirme realizarea următoarelor obiective :

1. Însușirea conștientă a cunoștințelor cuprinse în capitolul : numere complexe, forma algebrică.
2. Temeinicia cunoștințelor privind aceeași temă.
3. Dezvoltarea orizontului matematic și a gîndirii la elevi (posibilități de analiză, sinteză, generalizare, abstractizare).
4. Formarea deprinderilor de calcul.
5. Formarea deprinderilor de a demonstra și de a folosi concluziile în diferite aplicații practice.

În intenția de a releva obiectivele menționate mai sus, s-au elaborat unele probe de control :

I. Cînd două operații determină pe o mulțime o structură de corp ?

II. Să se dea două exemple de mulțimi care au structură de corp și de două mulțimi care nu au structură de corp.

III. Să se afle mulțimea rădăcinilor ecuației : $x^3-1=0$, atît în corpul numerelor reale, cît și în corpul numerelor complexe.

IV. Să se demonstreze relația : $\overline{Z_1 + Z_2} = \overline{Z_1} + \overline{Z_2}$

V. Să se formeze ecuația de gr. II, care are rădăcinile :

$$x_1 = \frac{1-i}{1+i} \; ; \; x_2 = i ;$$

În cercetarea lucrărilor și interpretarea datelor statistice a fost folosit următorul punctaj :

Pentru fiecare întrebare s-au avut în vedere obiectivele în care se încadrează (zece puncte), în total 50 puncte pentru răspunsuri corecte

* Colaboratori prof. : Traian Rădulescu și Ioana Costinescu.
** Liceele nr. 1, 3 și 4 din Brașov.

la toate cele 5 întrebări. Pentru fiecare întrebare nerezolvată s-au scăzut două puncte.

Trecînd la interpretarea datelor pe clase și grupe de clase s-au obținut următoarele rezultate :

Clasele a IX-a

Tabelul nr. 1

Nr. crt.	Liceul și localitatea	Clasa	Nr. elevi	Nr. întrebări	Nr. de puncte acordate în funcție de obiective	Total	Număr de puncte realizate potrivit operațiilor de grup (operații legate de obiective)				
							Însușire conștientă a noțiunilor	Temeinicia cunoștințelor	Orizont matematic	Deprinderi de a demonstra	Greșeli de fond și formă
1.	Liceul nr. 3 Buc.	a IX-a	35	5	50	1750	258	258	371	213	650
2.	Liceul nr. 38 Buc.	a IX-a	34	5	50	1700	311	194	258	152	785
3.	Liceul nr. 4 Brașov	a IX-a	38	5	50	1900	64	133	286	310	1107
			107	5	50	5350	633	585	915	675	2542

Clasele a X-a

Nr. crt.	Liceul și localitatea	Clasa	Nr. elevi	Nr. întrebări	Nr. de puncte acordate în funcție de obiective	Total	Număr de puncte realizate potrivit operațiilor de grup (operații legate de obiective)				
							Însușire conștientă a noțiunilor	Temeinicia cunoștințelor	Orizont matematic	Deprinderi de a demonstra	Greșeli de fond și formă
1.	Liceul nr. 3 Buc.	a X-a	36	5	50	1800	311	342	331	369	447
2.	Liceul nr. 38 Buc.	a X-a	38	5	50	1900	259	245	262	202	932
3.	Liceul nr. 3 Buc.	a X-a	37	5	50	1850	261	320	244	446	579
			111	5	50	5550	831	907	837	1017	1958

Pentru o analiză mai precisă a rezultatelor problemelor s-au folosit metode matematice superioare de interpretarea datelor. Astfel, s-a folosit formula entropiei, care reprezintă măsura gradului de nedeterminare a problemelor experimentate.

Entropia (gradul de nedeterminare a problemelor experimentate) are expresia : $H(P_1 P_2 .... Pn) = - P_1 \log. P_1 - P_2 \log. P_2 - P_3 \log. P_3 - .... Pn \log. P_n = - PK \log. PK.$

Logaritmul se calculează în baza 2. Rezultatele sînt date în unități numite „bit".

Considerăm necesar să precizăm că entropia H ne dă numai aspectul cantitativ al nedeterminării unei acumulări.

Valoarea funcției H (p_1, p_2, p_3... p_n), prin descreșterea în sensul numeric al entropiei unei acumulări, adică micșorarea gradului de nedeterminare a acumulării, privind cunoștințele legate de un capitol sau de o temă, ne dă indicații cu privire la creșterea cantității de informație (tabelele nr. 2,3,4,).

Tabelul nr. 2

Lucrări de control la clasele a IX-a

Nr. crt.	Liceul și localitatea	Clasa	Nr. elevi	Nr. întrebărilor	Nr. de puncte acordate în funcție de obiective	Total	Număr de puncte realizate potrivit operațiilor de grup (operații legate de obiective)					
							Însușirea noțiunii, temeinicie, orizont matematic, deprinderi de a demonstra	Greșeli de fond	Greșeli de formă	P_1	P_2	P_3
1.	Liceul nr. 3 Buc.	a IX-a	35	5	50	1750	1100	390	260			
2.	Liceul nr. 38 Buc.	a IX-a A	34	5	50	1700	915	471	314			
3.	Liceul nr. 4 Brașov	a IX-a B	38	5	50	1900	793	664	443	0,52	0,28	0,19
			107	5	50	5350	2808	1525	1017			

Calculăm entropia (gradul de nedeterminare) a problemelor experimentate după formula amintită mai sus (clasele a IX-a):

$$H(p_1, p_2, p_3) = -p_1 \log. p_1 - p_2 \log. p_2 - p_3 \log. p_3$$

Folosind tabelele diverselor valori ale funcției p log. p obținem:

H clase a IX-a (p_1, p_2, p_3) = 0,4906 + 0,5142 + 0,4552 = 1,4600

probabilitatea (p_1) = 0,52; (p_2) = 0,28; (p_3) = 0,19.

Tabelul nr. 3

Lucrări de control la clasele a X-a

Nr. crt.	Liceul și localitatea	Clasa	Nr. elevi	Nr. întrebări	Nr. de puncte acordate în funcție de obiective	Total	Număr de puncte realizate potrivit operațiilor de grup (operații legate de obiective					
							Însușire, noțiuni, temeinicie, orizont matematic, deprinderi de a demonstra	Greșeli de fond	Greșeli de formă	P_1	P_2	P_3
1.	Liceul nr. 3 Buc.	a X-a	36	5	50	1800	1353	268	179			
2.	Liceul nr. 38 Buc.	a X-a	38	5	50	1900	968	559	373			
3.	Liceul nr. 38 Buc.	a X-a	37	5	50	1850	1271	347	232	0,64	0,21	0,14
			111	5	50	5550	3592	1174	784			

Calculăm entropia (gradul de nedeterminare) a problemelor experimentate după aceeași formulă (cl. a X-a). Și de data aceasta, folosind tabelele diverselor valori ale funcției p log. p, obținem:

clase a X-a (p_1, p_2 p_3) = 0,4151 + 0,4728 + 0,3971 = 1,2850

probabilitatea 1 (p_1) = 0,64; (p_2) = 0,21; (p_3) = 0,14

Grupăm situațiile și facem diferența între rezultatele obținute la clasele a IX-a și la clasele a X-a.

Tabelul nr. 4

Nr. crt.	Liceul și localitatea	Clasa	Nr. elevi	Nr. întrebări	Nr. de puncte acordate în funcție de obiective	Total	Număr de puncte realizate potrivit obiectivelor de grup (operații în cadrul obiectivelor)					
							Însușirea noțiunii, temeinicia, orizont matematic, deprinderi de a demonstra	Greșeli de fond	Greșeli de formă	P_1	P_2	P_3
1.	Liceul nr. 3 Buc.	a IX-a										
2.	Liceul nr. 38 Buc.	a IX-a	107	5	50	5350	2803	1525	1017	0,52	0,28	0,19
3.	Liceul nr. 4 Brașov	a IX-a										
1.	Liceul nr. 3 Buc.	a X-a										
2.	Liceul nr. 38 Buc.	a X-a	111	5	50	5550	3592	1174	784	0,64	0,21	0,14
3.	Liceul nr. 38 Buc.	a X-a										

H. clase a IX-a (P_1, P_2, P_3) = 0,4906 + 0,5142 + 0,4552 = 1,4600
H clase a X-a (P_1, P_2, P_3) = 0,4151 + 0,4728 + 0,3971 = 1,2850
H clase a IX-a — H clase a X-a . . . . . = 0,1750

Rezultatul obținut arată că la clasele a X-a nedeterminarea problemelor experimentate la algebră este mai mică (1,2850), față de clasa a IX-a. Aceasta înseamnă că este mai mare cantitatea de informație.

La clasele a IX-a, nedeterminarea acelorași probleme experimentate este mai mare (1,4600), deci cantitatea de informație este mai mică. În cazul nostru cantitatea de informație constă în cunoștințele de matematică pe care le posedă elevii în legătură cu tema experimentată și obiectivele urmărite.

Precizăm că în calcularea entropiei rezultatele obținute în legătură cu cele patru obiective urmărite *(însușirea de noțiuni, temeinicia de cunoștințe, orizont matematic, deprinderi de a demonstra)*, au fost calculate la toate grupele, obținînd probabilitatea (P_1), greșeli de fond probabilitatea (P_2), și greșeli de formă probabilitatea (P_3).

În confirmarea ipotezei că tema *Numere complexe, formă algebrică* este bine să fie predată la clasa a X-a și nu la a IX-a vin datele obținute prin folosirea entropiei, mijloc de interpretare cantitativă a gradului informațional și anume :

Probabilitatea însușirii de noțiuni, a temeiniciei cunoștințelor, a deprinderii de a demonstra, notată în tabelele noastre cu (P_1), este la clasa a IX-a de (0,52), iar la clasa a X-a de (0,64) ; probabilitatea de a săvîrși greșeli de fond, notată cu (P_2), este la clasa a IX-a de (0,28), iar la clasa a X-a de (0,21) ; probabilitatea de a săvîrși greșeli de formă notată

cu (P_3) este la clasa a IX-a de (0,19), iar la clasa a X-a de (0,14). De asemenea, entropia (cantitatea de informație acumulată la clasele a IX-a și a X-a), dedusă din (P_1) însușire de noțiuni, temeinicie de cunoștințe, deprinderi de a demonstra, orizont matematic, este la clasa a IX-a de (0,4906), iar la clasa a X-a de (0,4151). Astfel, cantitatea de informație este mai mică la clasa a IX-a, și mai mare la clasa a X-a (cu cît entropia este mai mare cantitatea de informații este mai mică).

Entropia greșelilor de fond dedusă din (P_2) este la clasa a IX-a de (0,5142), iar la clasa a X-a de (0,4728), deci cantitatea de greșeli de fond este mai mare la clasa a IX-a și mai mică la clasa a X-a. De asemenea, entropia greșelilor de formă dedusă din (P_3), la clasa a IX-a este de (0,4552), iar la clasa a X-a de (0,3971), deci cantitatea de greșeli de formă este mai mare la clasa a IX-a și mai mică la clasa a X-a a liceului de cultură generală (12 ani).

În concluzie, considerăm că tema *Numere complexe, formă algebrică* poate fi predată cu rezultate mai bune la clasa a X-a decît la clasa a IX-a.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ ЛИЦЕЯ

(Резюме)

В данной статье анализируются результаты экспериментального исследования, проведенного с целью усовершенствования программы по математике для IX-го и X-го классов.

Гипотеза, согласно которой тема «Комплексные числа — алгебраическая форма» «встраивается» лучше в ансамбль программы X-го класса (а не IX-го) была подтверждена полученными данными (в их обработке была применена формула энтропии).

AMÉLIORATION DU PROGRAMME DE MATHÉMATIQUES POUR LES CLASSES DU LYCÉE

(Résumé)

Dans cette étude on présente les résultats obtenus à la suite de l'organisation d'une expérimentation se rapportant à l'amélioration du contenu du programme de mathématiques pour le lycée (classes de IX-e et de X-e).

Ainsi, l'hypothèse que le thème „Nombres complexes, forme algébrique" trouverait mieux sa place dans le programme de la X-e que dans celui de la IX-e, a trouvé sa confirmation dans les conclusions auxquelles on est arrivé, l'interprétation des données étant faite par l'emploi de la formule de l'„entropie".

IMPROVING THE MATHEMATICS CURRICULUM FOR THE HIGH SCHOOL

(Abstract)

This article presents the results obtained from an experiment on the improvement of the mathematics curriculum for the high school (IXth and Xth form).

Thus, the hypothesis that the theme „Complex numbers, algebrical form" would be better placed in the Xth form curriculum and not in that of the IXth form was confirmed by the conclusions drawn. The data were interpreted by means of the „entropy" formula.

COMPUNEREA LIBERĂ LA CLASELE I – IV

MARIN BICIULESCU

Scopul compunerii în şcoala noastră, ca ramură distinctă a învăţămîntului limbii, alături de citire, gramatică, ortografie, punctuaţie, a fost şi este bine precizat, atît în programele vechi, cît şi în cele noi. Încă din primele clase (I—IV), elevii trebuie să înveţe *exprimarea curentă, curgătoare, frumoasă* (literară), *corectă* (oral şi în scris) în toate împrejurările în care se află, în şcoală şi în viaţa zilnică.

Pentru atingerea acestui scop, se propun anumite procedee, bine sistematizate, în lecţii progresive, bine definite, pe care programele, manualele, metodicile le explică în amănunt.

Tratarea compunerii, numită *expunere-compunere*, începe în clasa I, în perioada abecedară, prin lecţii şi exerciţii speciale de vorbire şi scriere, conduse de învăţător. Ele sînt în legătură cu observarea uneia sau a unei serii de imagini, cu scopul de a se alcătui 3—5 propoziţii scurte, respectîndu-se cu stricteţe o anumită formulare, corectă, care în majoritatea cazurilor este a învăţătorului. Se mai propun scurte compuneri (3—5 propoziţii) cu teme date de învăţător, ca răspunsuri la întrebări.

În clasa a II-a se continuă cu acelaşi gen de compuneri după imagini (ilustraţii), în cadrul a 4—5 propoziţii, în care elevii trebuie să facă legătura între titlu şi conţinut, cu succesiunea logică a propoziţiilor, după un plan alcătuit de elevi sub conducerea învăţătorului.

În clasa a III-a şi a IV-a, elevii abordează compunerea după planuri făcute dinainte, stabilind ideile principale şi secundare, marcînd părţile ei (introducerea, cuprinsul, încheierea), apoi compuneri scrise cu teme indicate de învăţător, naraţiuni, descrieri, rezumate scurte, teme ştiinţifice şi politice actuale, totul cu ajutorul învăţătorului şi foarte puţin cu exprimarea propriilor gînduri şi sentimente ale elevilor. Tocmai în clasa a IV-a, spre sfîrşitul anului, elevii învaţă redactarea *biletului*, fără să se indice cînd se face tratarea scrisorii familiale, a acestui curent şi important vehicul de comunicare. E o lacună.

Observăm că, în practica şcolară, compunerea nu este altceva decît relatarea celor vorbite şi discutate în clasă, sub conducerea învăţătorului, referitor la un subiect dat, după un plan propus şi scris pe tablă sau în manual. Totul este bine regizat şi dirijat, prin cele mai riguroase procedee de predare.

Dirijați în permanență de învățător, mulți elevi din școala generală prezintă mari deficiențe : ei nu pot lega 2—3 idei uzuale, nu știu să povestească liber un subiect, nu știu cum să înceapă și cum să continuie expunerea naturală a ideilor, nu sînt în stare să întrebuințeze cuvintele specifice temei, nici să coordoneze ideile sau să facă singuri un plan. Luînd contact cu un subiect, nu știu să deosebească ce-i important de ce-i secundar, care idee s-o dezvolte mai mult față de alta. Deficiențele sînt și privitoare la scrierea corectă, ortografică. Și doar limba română are o ortografie fonetică prin excelență !

Această situație nesatisfăcătoare se continuă uneori pînă în liceu și universitate, dovadă slabele rezultate de la examene și de la concursurile școlare. Observația prof. Albescu din Videle („Gazeta învățămîntului" nr. 808/965) anume că : „Elevii buni din clasele IX-XI, care fac față cu succes la analiza gramaticală, nu pot alcătui o compunere cursivă, cu formă clară de exprimare" reprezintă realitatea de fapt.

Să fie juste aceste observări critice ? Desigur, există mulți învățători și profesori care apără procedeele în uz, susținînd că ele își ating scopul dacă se depune muncă și conștiință în aplicarea lor.

Voi încerca să dovedesc că această disciplină, *compunerea*, este departe de a fi asimilată de majoritatea elevilor din clasele I—IV, pentru că procedeele întrebuințate nu concordă cu tendințele și mentalitatea copilului, care nu se poate adapta, cu o progresiune inflexibilă, al cărui scop este ca, din primele începuturi, să-i facă pe elevi ucenici-scriitori, cunoscători ai tuturor regulilor de compoziție perfectă, literară.

Dovada o fac cu ajutorul unei cercetări (anchete) pe care am făcut-o și pe care o poate încerca oricare învățător în clasa sa. Ea dă la iveală contradicția dintre exprimarea scrisă a elevilor de clasa I—IV, ca rezultat al cunoștințelor predate și asimilate în clasă, conform programei, și *exprimarea liberă* a unui subiect.

În acest scop, am propus 3 teme elevilor din clasele a II-a, la finele lunii februarie, adică după 1 an și 5 luni de lecții asupra limbii :

a) Elevii au fost îndemnați să deseneze liber (din imaginație) subiectul : *Tata merge cu fetița la școală* și să scrie dedesubt cîteva observări asupra desenului (cîteva propoziții).

b) Elevii să scrie ceva, ce se pricep (cîteva propoziții) despre *o ființă cunoscută :* despre tata, mama, frați, surori etc.

c) Să scrie *o întîmplare* văzută sau auzită, petrecută în familie, în casă, pe stradă, oriunde, în legătură cu oamenii cunoscuți de copii, cu cîinele, cu pisica etc.

Temele s-au propus pe rînd, fără nici o altă explicație sau îndrumare. La temele b și c un elev sau doi au dat oral cîteva sugestii generale, dar am recomandat ca fiecare să scrie altceva, ce se pricepe și cum se pricepe.

Scrierea temelor s-a făcut pe foi volante (din caietul dictando), fiecare elev trecîndu-și numele și data. La sfîrșit, lucrările au fost strînse pentru a fi cercetate și comentate.

Tema I reprezintă pentru învățătorul cercetător nu numai stadiul în care se află reprezentarea grafică a figurii omenești (un om și o fetiță), ci și modul de exprimare orală și scrisă a observărilor elevului asupra unei imagini, ca vocabular, legătura ideilor, scriere corectă.

Tema a II-a arată chipul de exprimare asupra unui subiect cunoscut, obișnuit, despre care oricare elev poate să scrie ceva liber, fără nici o altă lămurire.

Tema a III-a este o adevărată *compunere liberă*, care, față de lipsa unor exerciții anterioare, reprezintă o exprimare spontană, demnă de luat în seamă. La prima enunțare, ea a provocat elevilor o mare surpriză și neliniște, neștiind în ce direcție să-și îndrepte gîndirea. A fost nevoie de un exemplu, de o stimulare generală. Doi-trei elevi mai vioi au povestit oral întîmplarea ce le-a venit în minte. Apoi, fiecare elev a scris întîmplarea pe care a știut-o, fără alte îndrumări decît aceea de a scrie cît mai mult, adică tot ce știe despre subiectul ales.

Iată rezultatele :

Tema I. Toți elevii, fără excepție, au scris sub desen o serie de 4—6 propoziții, unii mai puține, alții mai multe. Cea mai completă lucrare este următoarea :

Tata merge cu fetița. Tata are pălărie pe cap. Tata ține fetița de mînă. Fetița are un ghiozdan în mînă. Tata merge la birou. Fetița nu are note proaste. Fetița intră în școală.

Tema a II-a arată chipul de exprimare asupra unui subiect cunoscut, (dau două exemple) :

a) *Tata mă iubește. Tata mă ia cu mașina. Tata mă învață să înot. Tata e ceferist la CFR.*

b) *Eu plec la școală. Tata pleacă la servici. Fratele pleacă la institut. Eu am luat nota 7 la lucrare. Eu îmi fac lecțiile. Colegul meu este Eugen. Prietenul meu cel mai bun este Titi.*

Aceste exemple din lucrările elevilor de clasa a II-a sînt asemănătoare celor din clasa I, date la finele anului școlar. Ele arată că elevii acestor clase construiesc propoziții mai mult sau mai puțin corecte, privitoare la un subiect dat, ca rezultat al tuturor exercițiilor gramaticale și de compunere predate. Evident, rezultatele sînt satisfăcătoare. Majoritatea elevilor au învățat alcătuirea propozițiilor, fără legătură logică una cu alta. Este o mișcare fragmentară de idei disparate, care nu evidențiază o evoluție naturală a observărilor. Ea este departe, foarte departe de realitatea și posibilitățile de exprimare ale copiilor de 8—9 ani asupra unui subiect, după cum o dovedesc lucrările obținute în tema următoare.

Tema a III-a. Dau ca exemplu două lucrări edificatoare de chipul cum tratează spontan un subiect elevii acestei clase și anume povestea scrisă a unei întîmplări :

a) *Într-o zi m-am jucat cu pisica și ma zgîriat și eu mam supărat și nu mam mai jucat cu pisica și a venit la mine și a început să toarcă și eu mam împrietenit cu ea și eu iam spus că dacă mai mă supără și ea a mionat.*

b) *Cînd eram mai mic am vrut să traversez strada și în timpul ăsta a venit o mașină și mia lovit capul și cînd mă întreba cineva ceam făcut eu ziceam că am vrut să văd care e mai tare. Eu cînd eram la verișori mei am fost în pădure și era acolo o apă și eu eram cu cizmele și era o apă iar eu credeam că e mică, am căzut în apă și cînd am venit acasă eram leoarcă.*

Comparînd aceste ultime două exemple cu lucrările de la temele I și II vedem că, la aceiași elevi, compunerea liberă are cu totul o altă factură. Cu toate că unele din aceste relatări libere dovedesc o bogăție de imagini, observăm lipsa oricărei influențe în construcția corectă a propozițiilor. Exprimările scrise din tema a III-a, în acest stadiu, sînt expresia vorbirii curente, libere, în care ideile sînt emise fără control, însoțite de multe repetiri ale aceloraşi cuvinte și expresii. Ele reprezintă o singură frază, de la prima pînă la ultima idee, legate prin vorba *și*, fără a mai menționa greșelile de gramatică și ortografie. Deci, în redactarea liberă a unui subiect, elevii nu sesizează propoziția și construirea ei corectă.

Dacă exemplele a și b din tema a III-a reprezintă majoritatea lucrărilor scrise de elevii din clasa a II-a, la restul de 25—30%, compunerea liberă este tăiată în 2—3 propoziții sau fraze asemănătoare celor anterioare, care de cele mai multe ori încep cu vorbele *și, de aceea, atunci, apoi, pormă* etc. Unii elevi din această categorie, pe care-i putem considera mai avansați în exprimarea scrisă, dau dovadă de o pronunțată mișcare de idei, fără o sistematizare logică. Ei au o oarecare intuiție asupra alcătuirii propoziției, însă, din cauza nesiguranței, opresc gîndirea fără rost, pun punct și continuă cu literă mare altă propoziție sau frază.

Iată două exemple :

c) *Eu cînd eram la Brașov la veri mei am fost pe un deal pe nume cetățuia. Și cînd mă uit eu în dreapta văd doi cîini lupi și doi băieți cu bețe la ei și cînd am văzut am luato la fugă cîinii m-au mușcat. Și am venit și cu un cucui.*

d) *Eram la bunica mam dus cu săniuța cînd miam dat drumul alta a venit din spate și mam înciogănit. Atunci neam bătut. Pormă mi-am luat sania. Și ma-m dat. Și pormă ma chemat bunica la masă.*

Cu prilejul altor cercetări, tot asupra compunerii spontane, libere, în clasele a III-a și a IV-a, am constatat aceeași situație. Negreșit, în aceste clase, exprimarea scrisă corespunde unui nivel intelectual și școlar mai ridicat decît în clasa a II-a, însă aceleași lacune și deficiențe se mențin, deși cunoștințele asupra limbii și în special asupra gramaticii și ortografiei au fost mai mult frămîntate și mai avansate. Se observă aceleași defecțiuni în construirea propozițiilor și frazelor, lipsa legăturii logice între idei, confuzii și lacune în exprimare, dar mai ales în scrierea corectă, ortografică. De întrebuințarea punctuației corespunzătoare și a dialogului corect nici nu poate fi vorba.

Concluzia acestor cercetări este clară. Compunerea liberă a elevilor de clasele I—IV, adică relatarea scrisă a unui subiect banal, văzut, auzit, din viața obișnuită și din activitatea lor zilnică, lasă mult de dorit. Ea a rămas în stadiul de exprimare spontană, necultivată, fără ca să fie modificată, îmbunătățită de zecile, sutele de lecții metodice asupra limbii.

Contradicția este izbitoare. Cine este de vină ? Elevii care, manifestînd și exercitînd zilnic tendințele lor naturale, nu au obținut priceperea, năzuința, interesul de a aplica în viață importantele și necesarele cunoștințe lingvistice, adaptîndu-se cît mai bine școlii, sau însuși procedeul care ignorează limbajul spontan, mai mult sau mai puțin imperfect al copilului, și care nu le favorizează dezvoltarea ?

Înainte de intrarea în şcoală, oricare copil are o bogată experienţă de viaţă. Ca să-şi satisfacă tendinţa naturală de a cunoaşte, el întreabă, se informează, ţine minte, se instruieşte neîncetat. Pe fiecare zi, el îşi îmbogăţeşte vocabularul, îşi precizează exprimarea, vorbirea. Persoanele din jurul lui îi clarifică, îi completează observările sale eronate şi incomplete. Este calea firească de instruire, care ţine pînă păşeşte pragul şcolii. Aici totul se schimbă. Metodele pedagogice, în loc să se bazeze pe procedeele naturale de instruire şi pe accentuarea cunoştinţelor din mediul înconjurător, impun un conformism general, aceleaşi lecţii în toate şcolile din ţară (la oraş ca şi la sat) în forme superioare de exprimare şi gîndire, pe care noi adulţii le considerăm valabile pentru copiii de 7—10 ani.

În şcoală, pasiunea de a vorbi a copilului este limitată la cîteva răspunsuri pe fiecare zi, în legătură cu lecţiile. Timp de 2 ani (clasele I şi a II-a) la compunere, după cum am văzut, elevii sînt instruiţi în alcătuirea numai a 3—5 propoziţii cu forma corectă, după imagini, ignorîndu-se vorbirea lor năvalnică care-i caracterizează. Prea puţini învăţători pun problema de a cunoaşte observările, gîndurile, mobilele, comportamentul în viaţă al elevilor, ca să ia măsuri în consecinţă.

Care măsuri ? Desigur că în primul rînd aceea de a lua în considerare experienţa de viaţă a copilăriei, stimulînd la maximum libera exprimare. *

* Meritul acestei acţiuni revine pedagogului, învăţătorului francez C. Freinet, care, încă de acum 40 de ani, a înţeles această excelentă idee şi a elaborat *textul liber* — absolut liber (noi îi spunem *compunere liberă*) — în care elevul este încurajat să vorbească despre viaţa sa din mediul în care trăieşte şi să-şi scrie impresiile, sentimentele, ca apoi să urmeze completarea, clarificarea, perfecţionarea lor.

Astfel, acest inovator a stabilit racordul indispensabil între şcoală şi viaţă, impunînd în acelaşi timp respectul permanent al personalităţii, prin stimularea forţelor creatoare, prin observarea atentă a realităţilor, valorificînd în orice moment experienţa individuală sau în grup. Mai mult, prin această afirmare şi liberă dezvoltare, copilul face ucenicia viitoarei sale vieţi sociale, ca şi un om matur, conştient de rolul lui în familie, în societate.

Textul liber stă la baza pedagogiei Freinet, şi, încadrat în anumite tehnici, ridică valoarea învăţămîntului. Fără a intra în detalii, menţionez aplicarea lui raţională în şcoală, potrivit principiilor autorului :

1. Redactarea textului de către acei elevi care simt nevoia de a se exprima şi au ceva de spus.
2. Citirea textelor în clasă, în atenţia tuturor elevilor.
3. Alegerea prin vot a celui mai interesant text.
4. Punerea la punct a textului ales — din punct de vedere al limbii, gramaticii şi ortografiei — cu participarea întregului colectiv al clasei.
5. Tipărirea textelor bune, prin cooperarea tuturor elevilor, alcătuirea revistei şi corespondenţa interşcolară.
6. Exploatarea textului privind îmbogăţirea vocabularului, aplicarea regulilor gramaticale şi ortografice, ca şi alte aplicări în legătură cu istoria, geografia şi cu alte discipline.

Sutele de învăţători francezi, care aplică aceste idei pedagogice, au contribuit la crearea *Şcolii moderne*, care a început să ia fiinţă în multe ţări de pe glob. În prezent, pedagogia Freinet se aplică în peste 30 de ţări de pe glob, iar în Canada s-a introdus oficial în toate şcolile cu limba franceză.

Principiile pedagogiei Freinet au fost expuse cu claritate de profesorul *D. Todoran* în articolul : *Mişcarea contemporană a Şcolii moderne în Franţa* („Revista de pedagogie" nr. 6/1967) din care extragem următoarele :

„...În România Freinet este cunoscut mai cu seamă sub unghiul de vedere al concepţiilor sale teoretice ; dar , între aceste concepţii şi pedagogia noastră ştiinţifică există multe trăsături pozitive de legătură. Este sarcina noastră viitoare de a schiţa în faţa Uniunii Sindicatelor din Republica Socialistă România un tablou real al mişcării *Şcolii moderne*, spre a studia posibilitatea iniţierii în ţara noastră a unor activităţi didactice, privind latura practică a realizărilor ei".

Expunerea noastră vizează tocmai realizarea practică a acestui scop. Cea dintîi și cea mai însemnată acțiune pe care o pot întreprinde învățătorii este încurajarea în clasele lor a *exprimării orale libere* a *tuturor* elevilor.

Redactarea scrisă a exprimărilor orale, făcută în clasă, sub supravegherea învățătorului, va confirma stadiile în care au ajuns elevii în exprimarea liberă a subiectelor alese, pentru a se utiliza procedeele potrivite de îmbunătățire, de perfecționare a limbii vorbite și scrise.

СВОБОДНОЕ СОЧИНЕНИЕ В I—IV КЛАССАХ

(Резюме)

Автор устанавливает, что в школьной практике в I — IV-ых классах, свободное сочинение осуществляется исходя от определенного сюжета, по плану, находящемуся в учебнике или написанному на доске; при этом учитель требует от учащихся выразительных средств высокого уровня, которыми — по его мнению — уже владеют дети 7—10-летнего возраста.

Считая, что этот приём работы ограничивает натуральное выражение детей, автор выступает в защиту свободного сочинения, исходя из жизненного опыта учащихся.

В проведенном исследовании были учтены и принципы, установленные французским педагогом Френе.

LA COMPOSITION LIBRE DANS LES CLASSES DE I-ère—IX-e PRIMAIRES

(Résumé)

L'auteur constate que dans l'activité scolaire, dans les classes primaires (I—IV) la composition libre est arée généralement sur un sujet donné, selon un plan proposé, écrit au tableau ou dans le manuel, le maître imposant des formes supérieures d'expression et de pensée qu'il estime être valables pour les enfants de 7 à 10 ans.

Considérant que ce mode de travail limite l'expression naturelle de l'enfant, l'auteur propose la composition libre prenant comme point de départ l'expérience de vie de l'enfance, mettant en valeur, au début, l'expérience individuelle ou en groupe, le vocabulaire et l'expression libre des petits. Dans l'expérimentation entreprise, l'auteur a pris pour guide aussi les principes du pédagogue français C. Freinet.

THE FREE COMPOSITION IN THE GRADES ONE — FOUR

(Abstract)

The author establishes that usually, in the school practice, at the I—IV grades, the free composition is done on a given subject after a suggested plan, that is written on the blackboard or in the textbook, the teacher imposing superior forms of thought and expression, thinking them fitted for 7—10 years old children.

Considering that this manner of work limits the child's natural expression, the author claims a free composition, having its source in the child's life experience, turning to good account the individual or group experience, the vocabulary and the free expression of the little ones. In his experiment, the author used some of the principles of the French educator C. Freinet.

PROCEDEE MATEMATICE DE STUDIERE A ATITUDINII INEGALE FAȚĂ DE ÎNVĂȚĂTURĂ

E. CSOGOR, A. NIREȘTEANU, E. ASZTALOS,
V. KÁLMÁN, D. FĂRCAȘ, I. NICOLA
Catedra de pedagogie-psihologie a Institutului pedagogic de 3 ani Tg.-Mureș

Atitudinea inegală față de învățătură este un fenomen care se întîlnește într-o măsură mai mare sau mai mică la toți elevii, de la clasa I pînă la clasa a XI-a, de la cei cu rezultate mai puțin bune pînă la cei cu rezultate bune și foarte bune, avînd o importanță mare în procesul instructiv-educativ, atît în ceea ce privește prevenirea rămînerii în urmă la învățătură, cît și în ceea ce privește formarea personalității elevului.

Acest fenomen de atitudine inegală nu se oglindește destul de pregnant în media trimestrială. De atitudinea inegală față de învățătură ne dăm seama numai atunci cînd analizăm notele obținute de elevi în succesiunea și fluctuația lor.

Într-o cercetare anterioară [1], efectuată la 660 de școlari, din clasele I—IV, am aplicat o metodă de analiză a succesiunii și fluctuației calificativelor cu scopul de a depista atitudinea elevilor față de învățătură. În acest studiu, prin înregistrarea calificativelor în succesiunea și fluctuația lor, am ajuns la o reprezentare grafică care marchează printr-o curbă atitudinea și posibilitățile elevului la un obiect, iar prin mai multe curbe la mai multe obiecte, obținînd astfel *profilul didactic al elevului* — noțiune introdusă de noi.

Profilul didactic, pe lîngă faptul că ne oferă posibilitatea de a compara atitudinea și posibilitățile elevului la mai multe obiecte, relevă și unele aspecte ale muncii cadrelor didactice legate mai ales de sistemul lor de verificare și de apreciere.

---

[1] E. Csögör și colaboratori, *Procedee folosite în vederea preîntîmpinării rămînerii în urmă la învățătură a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1964.

În figura nr. 1 este reprezentat profilul didactic al elevului K. V. din clasa a VIII-a.

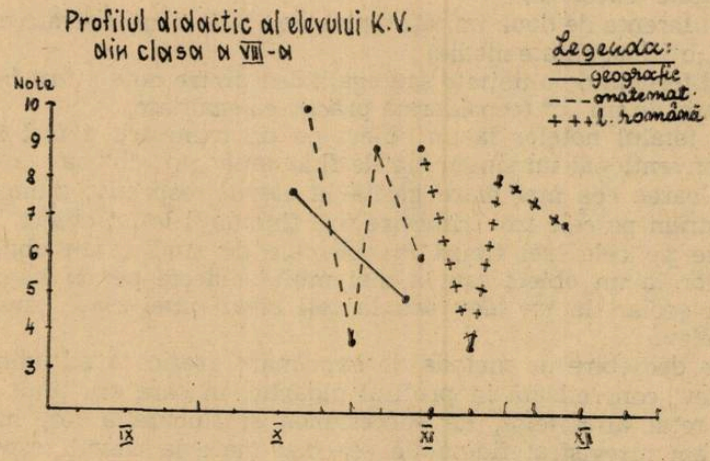


Fig. nr. 1.

(pe ordonată sînt reprezentate notele obținute la diferite materii, iar pe abscisă săptămînile trimestrului I).

Succesiunea și fluctuația calificativelor, reprezentate prin profilul didactic în figura nr. 1, oglindesc atitudinea inegală a elevului, generalizată la toate obiectele, pe un trimestru, și totodată indică posibilitatea lui de a obține rezultate mult superioare mediei trimestriale. În legătură cu activitatea cadrelor didactice, se remarcă o scurtă perioadă de verificare (circa 6 săptămîni), iar la geografie o medie făcută din două note opuse.

Profilul didactic prezentat exprimă o atitudine oscilatorie generalizată la toate obiectele.

La alți elevi am găsit profiluri cu caracter ascendent, descendent sau fără nici o tendință generalizată.

Prin întocmirea profilului didactic pe baza succesiunii și fluctuației notelor obținute pe trimestru avem posibilitatea de a compara elevii unei clase între ei și de a-i alege pe cei cu atitudinea inegală cea mai pronunțată.

Cercetările anterioare ne-au arătat și faptul că în cazul în care vrem să comparăm între ei un grup de elevi proveniți din diferite clase, cu un număr variat de obiecte, urmăriți pe o perioadă de școlarizare mai lungă, precum și grupe de elevi constituite pe baza unor considerente deosebite sau grupe luate la întîmplare exprimarea matematică a fluctuației devine indispensabilă. De aceea, ne-am propus să găsim un procedeu statistic-matematic cu ajutorul căruia să putem înregistra și exprima în mod cantitativ diferențele de valoare dintre note (polii curbelor din profilul didactic) pe o perioadă definită, la o masă mare de elevi, în scopul comparării unor grupe experimentale.

I. Descrierea metodei. Urmărind notele unui elev, am observat că, pe lîngă notele cu o valoare egală, majoritatea notelor, comparate între ele, prezintă diferențe de una, două, trei sau mai multe unități. Aceste fluctuații de diferite valori au fost grupate și înregistrate în felul următor :

— diferenţa de trei sau mai multe unităţi dintre note a fost înregistrată cu fluctuaţia de tip „a" (considerată de altfel şi în practica şcolară ca inegalitate excesivă);

— diferenţa de două unităţi dintre note a fost înregistrată cu fluctuaţia de tip „b" (inegalitate medie);

— diferenţa de o unitate sau egalitatea dintre note a fost înregistrată cu fluctuaţia de tip „c" (considerată practic ca egalitate).

Din totalul notelor la un obiect pe un trimestru a fost înregistrat în mod convenţional un singur tip de fluctuaţie, „a", „b" sau „c", fluctuaţia cu valoarea cea mai mare găsită la elevul respectiv, ajungînd astfel să înregistrăm pe cele trei trimestre trei fluctuaţii la un obiect. Totalizînd fluctuaţiile pe cele trei tipuri la obiectele de studiu, am obţinut suma fluctuaţiilor la un obiect sau la mai multe obiecte pe un trimestru sau pe un an şcolar, la un elev sau la toţi elevii unei clase, sau la unele grupe de elevi.

Spre deosebire de metoda de exprimare grafică a atitudinii inegale a unui elev, concretizată în profilul didactic, în care am ţinut seama de numărul total al notelor, de succesiunea şi fluctuaţia lor, în lucrarea prezentă am înregistrat fluctuaţia cea mai mare la elevul respectiv considerată de noi cea mai semnificativă în problema studiată.

Prezentăm un model din caietul nostru de lucru:

Tabelul 1

Nr. crt.	Numele şi prenumele elevului		Obiectele de învăţămînt												media anuală	Totalul fluctuaţiilor			Coeficient de inegalitate (an-elev)
			l. română			l. rusă			matemat.			fizică				a	b	c	
			Trim. I	Trim. II	Trim. III	Trim. I	Trim. II	Trim. III	Trim. I	Trim. II	Trim. III	Trim. I	Trim. II	Trim. III					
1	N. I.	Notele obţinute de elev	8,9 7	6,9 7	5,8 6,9	7 8,8	9,8 9	7,9 7	5,4 8,6	3,6 5,7	5,6 6,5	6,6 5	5,8 8	6,8 8	6,81	—	—	—	—
		Fluctuaţii înregistrate	b	a	a	c	c	b	a	a	b	c	a	b		5	4	3	1,16

Pentru exprimarea cantitativă a fluctuaţiilor de diferite tipuri am utilizat coeficientul de inegalitate calculat pe baza formulei:

$$I = \frac{2fa + fb}{fa + fb + fc}$$

obţinută din formula mediei ponderate. *

În formula noastră: „I" reprezintă coeficientul de inegalitate în general, „f" reprezintă frecvenţa fluctuaţiilor de tip „a", „b" sau „ce".

* Colectivul nostru mulţumeşte tovarăşilor Müller Adam şi Toth Alexandru de la catedrele de matematică şi fizică pentru colaborarea lor.

Indicatorul „f" (frecvența) nu va mai apare în formulă, urmînd ca în continuare să înțelegem prin „A", „B" sau „C" frecvența lui „a" „b" și „c", și nu valori izolate, găsite o singură dată.

Comparînd importanța fluctuațiilor de tip „a" cu cea a fluctuațiilor de tip „b", fluctuațiilor „a" le-am atribuit o pondere de două ori mai mare. Atribuirea acestei valori, lipsită de un suport matematic riguros, exprimă părerea noastră despre deosebirea calitativă din punct de vedere pedagogic între cele două categorii de fluctuații („a" și „b") pe baza căreia fluctuația „a" exprimă diferențe de 3 și mai multe unități între note, pe cînd fluctuația „b" exprimă numai diferența de două unități între note ; „c" lipsește din numărători, căci reprezintă lipsa de inegalitate, iar la numitor exprimă frecvența valorilor de egalitate în fluctuațiile găsite.

II. Prezentarea și interpretarea datelor ; diferite variante ale coeficientului de inegalitate. În vederea aplicării metodei noastre am lucrat cu două clase, eșantioane alese la întîmplare din două școli diferite și anume : clasa a VII-a A (39 elevi de la Liceul „Al. Papiu Ilarian") și clasa a VII-a C (35 elevi de la Liceul „Unirea"). Ca să accentuăm în măsură și mai mare rolul factorului întîmplare, am amestecat elevii acestor două clase în așa fel ca cei 74 de elevi proveniți din ambele clase să fie încadrați în două grupe. În grupa I au fost cuprinși elevii din cele două clase care aveau în catalog numărul curent fără soț, iar în grupa a II-a cei care aveau numărul curent cu soț. Astfel, în fiecare grupă am avut un număr de 37 elevi.

Urmărind situația la învățătură a elevilor din cele două grupe, în anul școlar 1965/1966 am totalizat cele 3 tipuri de fluctuații (a, b, c) și le-am cuprins în tabelul nr. 2.

Tabelul 2

Numărul fluctuațiilor de diferite tipuri

Grupe de elevi	Fluctuații						Totalul fluctuațiilor	
	a		b		c			
	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
Grupa I	338	38,06	224	25,22	326	36,71	888	100
Grupa II	300	33,78	244	27,47	344	38,74	888	100
Total:	638	35,92	468	26,34	670	37,72	1 776	100

Analizînd datele cuprinse în acest tabel, putem conclude că există un raport constant între valorile fluctuațiilor de diferite tipuri. Astfel, fluctuațiile de tip „a" și „c" prezintă valori care se apropie foarte mult între ele, iar valoarea fluctuației „b" se află sub valoarea primelor două tipuri.

Dacă comparăm suma fluctuațiilor la cele două grupe găsim valori apropiate în cadrul fiecărui tip de fluctuație.

Fluctuaţiile „a" şi „b", caracteristice atitudinii inegale, reprezintă 62,33% din numărul total, fapt care arată importanţa cercetării acestui fenomen.

Coeficientul de inegalitate exprimat în diferite variante ale sale ne-a ajutat să reprezentăm fenomenul de atitudine inegală sub diferite aspecte şi raporturi :

1. Pe baza fluctuaţiilor găsite la un elev într-un an şcolar, am obţinut un coeficient de inegalitate pentru elevul respectiv pe care l-am notat cu „*Ian*" utilizînd formula :

$$I_{an} \frac{2\,A_a + B_a}{A_a + B_a + C_a}$$

Coeficientul I_{an} ne dă posibilitatea să exprimăm gradul de inegalitate pentru un elev pe un an şcolar, pe baza valorii coeficientului de inegalitate calculat conform convenţiei noastre, apoi calculînd coeficientul I_{an} pentru fiecare elev, să stabilim ordinea elevilor într-un grup cercetat în funcţie de gradul lor de inegalitate.

Această ordine o dată formată ne va da posibilitatea, aşa cum reiese din tabelul de mai jos, să desprindem limitele extreme ale valorilor coeficientului de inegalitate calculat pe un an (0,25—1,45) şi totodată frecvenţa diferitelor valori :

Tabelul 3

Frecvenţa coeficientului de inegalitate

Grupe de frecvenţă	Grupe de elevi				Total	
	Grupa I		Grupa II		Nr.	%
	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%		
0.20—0.40	1	3	2	5	3	4
0.41—0.60	1	3	2	5	3	4
0.61—0.80	4	10	3	8	7	9
0.81—1.00	10	27	11	29	21	28
1,01—1,20	16	43	15	41	31	42
1,21—1,40	5	13	3	8	8	11
1,41—1,60	—	—	1	3	1	2

Din acest tabel se constată că frecvenţa valorilor coeficientului de inegalitate, la cele două grupe, este apropiată. Se observă de asemenea o creştere bruscă a frecvenţei de la categoria coeficienţilor 0,61—0,80 la categoria 0,81—1,00, precum şi descreşterea bruscă de la categoria coeficienţilor 1,01—1,20 la categoria 1,21—1,40. Frecvenţa cea mai mare la ambele grupe apare între valorile 0,81—1,20, totalizînd un număr de 52 elevi (cîte 26 în fiecare grupă), adică 70% din cei 74 elevi studiaţi,

fapt care și în acest caz confirmă constatarea noastră că inegalitatea este un fenomen general și caracteristic. Valoarea centrală a frecvenței corespunde categoriei 1,01—1,20, fapt care indică o ușoară deplasare a distribuției spre valoarea teoretică maximă a coeficientului de inegalitate care este 2.

La valorile extreme ale coeficientului, frecvența este mică.

2. Stabilind grupele coeficienților de inegalitate ne-am pus întrebarea cum corelează valoarea coeficienților grupați cu categoriile mediilor generale anuale ale elevilor. Rezultatele obținute sînt exprimate în tabelul de mai jos.

Tabelul 4

Relația între media anuală-elev coeficientul de inegalitate-elev

Media anuală elev	Nr. elevilor		Media coeficientului—elev	
	Grupa I	Grupa II	Grupa I	Grupa II
5—5.99	7	7	1,03	0,93
6—6.99	8	8	1,02	1,01
7—7.99	13	10	1,15	1,19
8—8.99	5	7	0,92	0,85
9—10	4	5	0,74	0,49

Din acest tabel reiese un paralelism foarte pronunțat al coeficienților de inegalitate la cele două grupe de elevi categorisiți în funcție de mediile anuale. Elevii cei mai buni, cu mediile peste 9, au coeficientul cel mai mic, prezentînd o atitudine relativ constantă față de învățătură. Inegalitatea cea mai pronunțată o întîlnim la 23 elevi (31%) din grupa mediilor 7—7,99. O dată cu trecerea de la această categorie la categoria mediilor 8—8,99 se constată o scădere pronunțată a valorii coeficienților de inegalitate, fapt care prezintă un caracter aplicativ care va fi arătat în concluziile noastre.

3. Există o preocupare a cadrelor didactice în ceea ce privește variația atitudinii elevilor față de învățătură în funcție de trimestrele anului școlar. Punîndu-ne și noi această problemă, cu ajutorul metodei noastre am reușit să prezentăm variațiile coeficientului de inegalitate la cele două grupe în cadrul trimestrelor :

Coeficientul de inegalitate pe trimestre a fost calculat cu ajutorul formulei :

$$I_t = \frac{2A_t + B_t}{A_t + B_t + C_t}$$

unde „I_t“ reprezintă coeficientul de inegalitate pe trimestre, iar „A_t“, „B_t“, „C_t“ reprezintă suma fluctuațiilor de tipul respectiv socotită pe un trimestru la toți elevii și la toate obiectele.

Tabelul 5

Coeficientul de inegalitate calculat pe trimestre

Grupe de elevi	Coeficientul de inegalitate		
	Trim. I	Trim. II	Trim. III
Grupa I	1,08	0,91	1,03
Grupa II	1,02	0,90	0,92

Dacă facem o comparație între cele două grupe de elevi, în cele trei trimestre, în ceea ce privește coeficientul de inegalitate (I_t) găsim valori apropiate.

Comparînd coeficienţii de inegalitate din cele trei trimestre, se observă că în trimestrul I valoarea coeficientului este ceva mai mare.

4. Considerăm că atît din punct de vedere teoretic, cît şi practic prezintă un interes deosebit raportarea coeficientului de inegalitate la obiectele de învăţămînt. Pentru aflarea acestui coeficient am utilizat formula :

$$I_0 = \frac{2\,A_0 + B_0}{A_0 + B_0 + C_0}$$

unde „I_0" reprezintă coeficientul de inegalitate la un obiect de studiu, iar „A_0", „B_0", „C_0" reprezintă suma tipurilor de fluctuaţii la un obiect pentru toţi elevii studiaţi în anul şcolar respectiv.

Prezentăm tabelul nr. 6 în care am cuprins coeficientul de inegalitate (I_0) la 8 materii, renunţînd la acele obiecte care cer aptitudini speciale (muzica, desenul etc.).

Tabelul 6

Coeficientul de inegalitate calculat pe obiecte

Grupe de elevi	obiecte							
	l. română	l. străină	istorie	matematica	fizică	chimie	ştiinţe naturale	geografie
Grupa I	1,21	1,22	0,75	1,59	1,12	1,00	0,58	0,50
Grupa II	1,26	0,94	0,74	1,40	1,01	0,93	0,63	0,65

Comparînd coeficienţii de inegalitate ai celor două grupe, am găsit valori paralele la toate obiectele în afară de limbile străine.

Prin analiza coeficienţilor de inegalitate-obiect am găsit diferenţe mari de la o materie la alta, de exemplu la ştiinţele naturii coeficienţii de inegalitate sînt 0,58 şi 0,63, la cele două grupe, pe cînd la matematică coeficienţii de inegalitate sînt de 1,59 şi 1,40, valoarea lor fiind de 2,5 respectiv de 2,2 ori mai mare decît la ştiinţele naturii. Un decalaj foarte mare se observă între valoarea coeficienţilor de inegalitate la limba română faţă de celelalte obiecte.

În funcţie de valoarea coeficientului de inegalitate calculat pe obiecte am avut posibilitatea să stabilim următoarea ordine : matematică, limba română, limbi străine, fizică, chimie, istorie, geografie şi ştiinţele naturii.

Valoarea mai mare a coeficienţilor de inegalitate la matematică şi limba română s-ar putea datora numărului de ore afectat săptămînal acestor obiecte, care este mai ridicat faţă de celelalte, dînd astfel posibilitatea ca elevii să primească mai multe note, ceea ce atrage după sine o probabilitate de inegalitate mai mare. Explicaţia nu este însă suficientă, deoarece obiecte cu acelaşi număr de ore săptămînal au coeficientul de inegalitate diferit, de exemplu matematica şi limba română, chimia şi ştiinţele naturale etc. Această diferenţă s-ar putea explica mai ales prin

specificul obiectului de învățămînt, prin faptul că, la unele obiecte, se studiază concomitent cîte două ramuri ale științei respective, de exemplu aritmetica și geometria la matematică, literatura și gramatica la limba română.

De asemenea, se ridică și problema gradului de abstractizare cerut de însușirea temeinică a conținutului obiectului respectiv. Astfel, deși se susține că fizica și chimia sînt obiecte care ar fi relativ tot atît de abstracte ca și matematica, totuși, după cum afirmă Jean Piaget „...în timp ce experiența fizică se aplică obiectelor, dobîndirea cunoștințelor obținîndu-se printr-o abstractizare ce pornește de la aceste obiecte, experiența logico-matematică se aplică acțiunilor pe care subiectul le exercită asupra obiectelor, iar dobîndirea de cunoștințe rezultă printr-o abstractizare pe care trebuie s-o considerăm ca pornind de la acțiuni, pentru că proprietățile descoperite în obiecte sînt chiar cele pe care acțiunile le-au introdus dinainte". [2]

Coeficientul de inegalitate obținut la matematică oglindește caracterul mult mai abstract al acestui obiect față de fizică și de chimie. În mod analog se explică valoarea mai ridicată a coeficientului de inegalitate la limba română, care pentru însușirea noțiunilor gramaticale necesită un grad înalt de abstractizare, o logică gramaticală formată pe baza noțiunilor gramaticale și a operațiunilor efectuate cu ele.

Istoria, geografia și științele naturii au un caracter predominant narativ, fac apel mai mult la imaginația reproductivă și se sprijină într-o măsură mai mare pe noțiunile empirice ale elevilor, fapt care a determinat ca și coeficienții de inegalitate să fie mai apropiați la aceste materii și valoarea lor mult mai mică decît la matematică și la limba română.

Aceste constatări ipotetice obținute pe baza coeficientului de inegalitate-obiect trebuie încă cercetate în vederea precizării lor.

III. Concluzii. 1. Acest studiu este de fapt o lucrare de verificare a unei metode de cercetare introduse de noi, valorificarea fluctuațiilor, pentru a surprinde atitudinea inegală a elevilor la învățătură. În prima lucrare s-a ajuns la o reprezentare grafică a fluctuațiilor, iar în studiul de față ajungem de la concretul individual (profilul didactic) la generalul real, prin exprimarea matematică a fluctuațiilor (înregistrate pe baza unei convenții), cu ajutorul coeficientului de inegalitate, care oferă posibilități largi de utilizare.

Această metodă ne-a dat posibilitate să studiem fenomenul de atitudine inegală la învățătură sub diferite aspecte, dovedindu-se aptă pentru exprimarea diferențelor, nuanțelor, relevarea unor regularități în legătură cu fenomenul studiat. De exemplu, am putut stabili o corelație matematică între atitudinea inegală față de învățătură și obiectul de învățămînt. Alte corelații am găsit între frecvența coeficientului de inegalitate și grupele de medii ale elevilor, între acest coeficient și trimestru ; de asemenea am găsit un raport numeric constant între frecvența fluctuațiilor de tip a, b, c etc.

[2] F. W. Beth și Jean Piaget, *Epistemologie mathematique et psychologie*, p. 249 (Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, 1965, p. 37).

2. Am constatat că fenomenul de inegalitate faţă de învăţătură este un fenomen general, întîlnit la toţi elevii, într-o măsură mai mare sau mai mică.

3. Deşi lucrarea noastră are un caracter metodologic pronunţat, ea implică totuşi şi unele indicaţii cu caracter aplicativ :

— Pe baza coeficientului de inegalitate se poate face ierarhizarea elevilor dintr-o clasă în funcţie de inegalitatea lor.

— Coeficientul de inegalitate poate fi raportat la media anuală. În această privinţă valoarea cea mai mare am întîlnit-o la elevii cuprinşi între mediile 7 şi 8, fapt care cere din partea cadrelor didactice o preocupare mai intensă faţă de aceşti elevi, pentru valorificarea maximă a posibilităţilor acestora mascate de media lor generală. Valoarea coeficientului de inegalitate trebuie considerată ca un indiciu propriu elevului, de care trebuie să se ţină cont în tratarea lui individuală.

— Atitudinea inegală faţă de învăţătură este condiţionată nu numai de factori subiectivi, ci şi de factori obiectivi, cum ar fi de exemplu specificul obiectului de învăţămînt. De aceea, se impune ca fiecare cadru didactic, mai ales la acele obiecte la care gradul de inegalitate este cel mai mare (matematică, limba română, limbi străine), să-şi concentreze eforturile pentru elaborarea metodică a construcţiei logice a celor predate, controlînd sistematic gradul de înţelegere şi de însuşire a cunoştinţelor. De fapt, aici avem în vedere o apropiere a predării tradiţionale de rigurozitatea logică a instrucţiei programate. Această metodă ne deschide posibilitatea de a studia în continuare fenomenul inegalităţii la acelaşi elev în mai mulţi ani şcolari, precum şi variaţia coeficientului de inegalitate în funcţie de clasă (V—XI). De asemenea, vom putea compara pe baza acestui coeficient 2 grupe corelate, în vederea studierii altor aspecte ale problemei noastre.

Cercetarea de faţă a demonstrat încă o dată importanţa catalogului ca sursă de documentare ştiinţifică. În acest scop, este necesar ca notele să fie introduse cu date precise, să se poată distinge notele obţinute la lucrările scrise de cele de la oral, notele obţinute la literatură de cele de la gramatică. Acelaşi lucru ar fi indicat şi pentru alte obiecte, la care se predau 2 sau mai multe ramuri diferite.

Caracterul general al acestui fenomen, consecinţele lui practice de mare importanţă, însemnătatea lui educativă deosebită în formarea personalităţii elevului, impun cadrului didactic urmărirea permanentă şi atentă a atitudinii inegale faţă de învăţătură, în scopul prevenirii şi înlăturării consecinţelor sale inerente.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБЕ

(Резюме)

В данной статье авторы описывают некоторые математические приемы, применяемые в изучении отношения учащихся к учебе. Представлены также результаты конкретного экспериментального исследования.

Была, например, установлена математическая корреляция между неодинаковым отношением к учебе и учебным предметом; это явление является общим и в большей или меньшей мере встречается у всех учащихся. На основе коэффициента неодинаковости можно установить определенную иерархию учащихся каждого класса.

Неодинаковое отношение к учебе обусловлено не только субъективными, но и объективными факторами, например спецификой данного предмета. Это положение ведет к необходимости более тщательной разработки методики преподавания тех предметов, где степень неодинаковости является очень большой.

PROCÉDÉS MATHÉMATIQUES DANS L'ANALYSE DE L'ATTITUDE INÉGALE À L'ÉGARD DE L'ÉTUDE

(Résumé)

Dans cette étude, les auteurs présentent certains procédés mathématiques utilisés dans l'analyse de l'attitude inégale des élèves à l'égard de l'étude. On y présente de même les résultats et les conclusions à la suite du déroulement de l'expérimentation.

Par exemple, on a pu établir une corrélation mathématique entre l'attitude inégale à l'égard de l'apprentissage et la matière d'enseignement ; l'on a constaté que le phénomène d'inégalité a un caractére général et on le rencontre chez tous les élèves dans une mesure plus ou moins grande ; prenant comme fondement le coefficient d'inégalité, on peut faire une hiérarchie des élèves d'une classe en fonction de leur inégalité.

L'attitude inégale à l'égard de l'étude est conditionnée non seulement par des facteurs subjectifs, mais bien aussi par des facteurs objectifs, telles les particularités de l'objet d'enseignement. A la suite de cette constatation il est à désirer que chaque enseignant, surtout aux objets d'étude où le degré d'inégalité est plus saillant, concentre ses efforts en vue d'une élaboration méthodique de la construction logique des connaissances enseignées, contrôlant systématiquement le degré de compréhension et d'assimiliation des connaissances par les élèves.

MATHEMATICAL METHODS OF STUDYING THE UNEVEN ATTITUDE TOWARDS LEARNING

(Abstract)

In this article, the authors present some mathematical methods used to study pupils' uneven attitude towards learning. The results and the conclusions drawn after the development of the experiment are also presented.

For example, one could establish a mathematical correlation between the uneven attitude towards learning and the subject matter ; it was found that the phenomenon of inequality towards learning is a general phenomenon, to be found in all pupils, in a greater or in a smaller degree ; on the basis of the inequality coefficient, one can establish a hierarchy of the pupils in a class, in accordance with their inequality.

The uneven attitude towards learning is conditioned not only by subjective factors, but also by objective factors, as for instance by the specific trait of the subject matter. Therefore, every teacher, and especially those who teach the objects that record a greater degree of inequality, should concentrate their efforts towards the methodical development of the logical structure of what they teach, controlling systematically the degree of understanding and assimilation of the knowledge by the pupils, and so on.

FOLOSIREA DIALOGULUI ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE LA CLASELE DE ÎNCEPĂTORI

Prof. MIOARA ZDRAFCOVICI
Liceul nr. 10—București

Evoluția dialogului ilustrează unul din aspectele esențiale ale revoluției metodice realizate în domeniul didacticii limbilor străine, ca urmare a cercetărilor lingvistice și psiho-pedagogice întreprinse în ultimul deceniu. Datorită colaborării realizate între aceste științe și didactică, dialogul își găsește în sfîrșit fundamentarea teoretică și utilizarea științifică deplină în procesul predării limbilor străine.

Contaminat de metodele gramaticale adaptate studiului limbilor greacă și latină, învățămîntul tradițional al limbilor străine realiza prin liste de cuvinte studiul gramaticii și traduceri, decodarea grafemelor și retransmiterea unor informații în planul limbii scrise. Folosirea unei asemenea metode denotă că preocuparea pentru limba vorbită era minoră, iar dialogul absent.

La începutul secolului nostru, metoda directă marchează un progres prin instituirea dialogului profesor-elev și excluderea limbii materne. Lecția este însă centrată pe achiziționarea unor unități lexicale prezentate în legătură cu un obiect sau cu o acțiune și asamblate apoi treptat pe parcurs. Nominală sub raportul conținutului și sintetică ca formă, metoda directă duce la construirea unor fraze prin raționament formal. Pe de altă parte, traducerea nu este decît escamotată : între prezentarea obiectului și enunțul termenului există un ușor decalaj care îi îngăduie copilului să numească în limba maternă. Aceasta intervine, deci în învățămînt chiar dacă nu este direct folosită. Dialogul profesor-elev nu constituie un punct de plecare, ci o fază finală a lecției și utilizează o limbă orală artificială, care o parafrazează pe cea scrisă. În sfîrșit, metoda directă se dezinteresează de orice programare fonetică, gramaticală sau lexicală, singura progresie urmărită fiind aceea a logicii prezentării obiectului.

Abia cercetările lingvistice din ultimul deceniu au imprimat metodicii limbilor străine un caracter științific. Lingvistica behavioristă insistă asupra necesității formării automatismelor limbii contemporane vorbite,

delimitînd astfel aria lingvistică care alcătuieşte obiectul studiului la planul sincronic al limbii orale. Lingvistica structuralistă descrie, printr-o analiză ştiinţifică, structurile fundamentale (fonologice şi gramaticale), selecţionează şi gradează elementele limbii, furnizînd specialistului baza unei progresii care pune capăt empirismului.

Datele care decurg din cercetările psiho-pedagogice coroborează şi ele la promovarea principiului priorităţii limbii orale, percepţia auditivă dezvăluindu-se ca esenţială în însuşirea deprinderilor articulatorii. Rolul urechii este determinant în emisiunea vocală. De aceea, cultivarea deprinderii de a percepe semnele acustice ale limbii străine, şi în special educarea percepţiei auditive diferenţiale, trebuie să stea în primul rînd în atenţia specialistului, întrucît achiziţionarea unui fonem necunoscut sau diferit de cel al limbii materne necesită o adevărată reeducare audio-motrice. Pe plan didactic această corelare impune folosirea tehnicilor auditive.

Tot psiho-pedagogiei îi datorează didactica un alt principiu important pentru aspectul care ne preocupă : în învăţarea limbii străine problema recunoaşterii este majoră. Traducerea, o dată eliminată, deoarece „nu rezolvă nimic din dificultatea pe care o prezintă într-o limbă străină decodarea semnificatului din semnificant“ [1], didactica modernă pune la baza transferului semantic acţiunea sincronă a structurii lingvistice şi a imaginii care o reprezintă. Imaginea singură nu creează decît un început de înţelegere globală (înţelegerea globală temporară).

Mai tîrziu, pe măsură ce intervin exerciţiile structurale de diferite tipuri construite cu enunţul respectiv, înţelegerea se precizează şi se clarifică. Pe plan didactic, rezolvarea ştiinţifică a problemei decodării impune aşadar folosirea montajului sincron audio-vizual (magnetofon, aparat de proiecţie).

În lumina tuturor acestor date, dialogul dobîndeşte o valoare nouă în economia lecţiei, depăşind cu mult etapa audio-linguală, pentru a asigura în continuare prioritatea oralului şi în faza în care se abordează textele scrise.

Evocînd termenii polemicii care a opus recent în America pe partizanii „prezentării dialogate“ „monostructuraliştilor“ Denis Girard analizează în studiul *Pour ou contre le dialogue* contradicţia pe care o conţine dialogul. Acesta trebuie să răspundă, pe de o parte, exigenţei analizei structurale, care supune exerciţiul cu conţinut lingvistic unei triple progresii (fonetice, gramaticale, lexicale), iar pe de altă parte, „necesităţii de a regăsi comportarea firească a subiectului care foloseşte limba în mod natural şi sintetic pentru a comunica şi care nu se sinchiseşte de nici o progresie“ [2].

Această ambiguitate este rezolvată în cadrul metodei structuro-globale care s-a dezvoltat în Europa în cursul ultimilor ani, prin promovarea unei căi de mijloc între monostructuralismul care ignoră motivaţia,

---

[1] Marcel Saraş, *Mijloacele tehnice audio-vizuale*, Editura didactică şi pedagogică, 1967, p. 28.

[2] Denis Girard, *Pour ou contre le dialogue*, „Le Français dans le Monde“, nr. 38, 1966, p. 12.

și metoda dialogată indiferentă la progresia lingvistică. Prin metoda structuro-globală limba vorbită fundamentală se predă plecînd de la dialoguri înregistrate pe benzi, a căror înțelegere și memorare sînt ușurate de proiectarea unor filme sau a unor diapozitive.

Tipul de dialog practicat în cadrul metodei structuro-globale își are următoarele justificări științifice :

1. instrument de comunicare, limba este un act de comportament ; punctul de plecare al lecției de limbă va fi deci un comportament autentic, un dialog, structură tipică a limbajului [3] ;

2. limba este un ansamblu, ea nu poate fi abordată numai din punct de vedere nominal și sintetic. Metoda normală de studiere a limbii este cea globală, care o prezintă sub toate aspectele : fonetic, prozodic, morfo-sintactic, lexical ;

3. „utilizarea dialogurilor, mai ales dacă situațiile evocate sînt caracterizate vizual, permite minimalizarea fenomenului de interferență cu limba maternă" [4] ;

4. folosirea dialogului ridică nivelul receptivității, motivarea elevului care vorbește limba fiind superioară aceleia a elevului care repetă exercițiul rupt de situație ;

5. deoarece în contextul situațional personajele spun ce e normal și natural în situația respectivă, dialogul lichidează ruptura dintre limba reală și cea școlară ;

6. dialogul rapid cu replici scurte și simple al limbii orale și folosirea suportului vizual contribuie la formarea unor reacții stimulatorii spontane, iar în cazul unui elev timid solicitarea frecventă la care este supus duce la deblocarea lui ;

7. „pedagogia limbilor străine nu poate fi de tip liniar, ea trebuie să respecte legile funcționării psihologice, adoptînd o progresie lentă cu numeroase revizuiri pentru a lupta împotriva efectelor inhibiției proactive" [5]. Dialogul răspunde acestei cerințe, întrucît punctul de plecare îl constituie vechile cunoștințe readuse în aria noului centru de interes atît pentru a fi consolidate prin repetare, cît și pentru a conferi subiectului un sentiment de securitate psihologică.

Cele trei elemente de bază ale lecției moderne : dialogul întocmit pe criterii științifice, banda cu exerciții și diapozitivul (sincronizate) lipsesc deocamdată din practica largă a profesorilor de limbi străine din școlile noastre. În așteptarea manualului cu texte dialogate și a montajului audio-vizual adaptat conținutului cărții școlare, profesorul poate folosi totuși dialogul conform recomandărilor didacticii moderne, rupînd definitiv atît cu metoda listă de cuvinte-gramatică-traducere, cît și cu monologul descriptiv, care nu satisface nevoia de comunicare reală.

---

[3] Maurice Aupècle, *Pour un enseignement moderne du langage*, „Le Français dans le Monde", nr. 47, 1967, p. 21.

[4] Léopold Taillon, *Présentation dialoguée versus enseignement structural*, „Le Français dans le Monde", nr. 38, 1966, p. 14.

[5] Gaston Mialaret, *Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes*, „Le Français dans le Monde", nr. 30, 1965, p. 12.

Vom încerca să arătăm cum se poate lucra sub formă de dialog oral o lecţie de limba franceză : *Le lièvre et la tortue* [6].

Profesorul delimitează elementele fonetice, prozodice, lexicale şi gramaticale pe care îşi propune să le prezinte (sau să le reia şi să le fixeze prin dialog).

Fonetică	Intonaţie exclamativă	Intonaţie interogativă	Lexic	Structuri gramaticale
Lièvre, chère, flèche	Maix tu veux rire ma chère!	Vois-tu ce grand arbre là-bas?	Le lièvre	Je le vois
Bon, raison	Bon, d'accord!	Avant moi?	Le but	Il me faut + substantiv.
Point	Il faut partir à point!	N'est-ce pas que j'ai eu raison?	La tortue	Il faut + infinitiv
			Lentement	Avant moi, avant toi, à moi.
			Quand même	J'y serai.
			Courir comme une flèche.	C'est parce que
			Partir à point.	

Pe baza acestui inventar, profesorul stabileşte cîteva situaţii şi construieşte un dialog (servindu-se de textul din manual).

Replicile dialogului pe care îl propunem sînt precedate de prezentarea rapidă a personajelor (desene) :

Profesorul — *Le lièvre* parle avec la *tortue*. Avec qui *le lièvre* parle-t-il ?
Elevul — *Le lièvre* parle avec *la tortue*.
Profesorul — Et *la tortue ?*
Elevul — *La tortue* parle avec *le lièvre*.
Dialogul (prezentat de profesor) :

— Mon ami, vois-tu ce grand arbre là-bas ?
— Oui, je le vois.
— Parions que j'y serai avant toi.
— Avant moi ? Mais tu veux rire, ma chère !
— Tu ne le crois pas ? Je parie quand même.
— Bon, d'accord !
— Combien de temps te faut-il pour arriver à l'arbre ?
— Quelques minutes.
— Oh ! à moi il me faut quelques heures.
— C'est parce que tu marches très lentement.
— Toi, tu cours comme une flèche.
— C'est vrai, j'ai le temps de dormir un peu avant la course.

[6] Ion Diaconu, Ion Vicol, *Limba franceză*, manual de cl. a X-a (anul II), Editura didactică şi pedagogică, 1966, p. 70.

— Moi, je pars immédiatement.
— Oh ! elle est près du but.
— N'est-ce pas que j'ai eu raison ?
— Eh bien, oui ! il faut partir à point.

Dialogul cuprinde 16 replici. Fiecăreia îi corespunde un desen foarte simplu (siluete fără nici un fond) care trebuie să reprezinte numai conținutul semantic al enunțului pe care îl ilustrează. În desen se recurge la un simbolism vizual bazat pe cîteva convenții : semnul întrebării pentru formele interogative, semnul exclamării pentru cele exclamative, săgeata pentru a sugera deplasarea. Pentru a diferenția timpurile se folosesc diferite culori de fond : roșu pentru prezent, galben pentru trecut etc. Pentru comoditatea prezentării și pentru a mări motivarea elevilor față de exercițiu, planșele pot fi introduse, pe măsură ce se pronunță enunțurile, într-un cadru fixator reprezentînd un televizor. Profesorul arată fiecare desen în parte însoțindu-l de replica corespunzătoare.

În vederea unei perceperi bune, prezentarea audio-vizuală trebuie repetată de 2—3 ori, în care timp este important ca dicțiunea și accentele de intensitate ale profesorului să nu varieze.

Faza perceperii audio-vizuale este urmată de aceea a articulării. Replicile sînt reproduse acum una cîte una (individual sau în cor), concomitent cu prezentarea desenelor corespunzătoare :

Profesorul — Vois-tu ce grand arbre là-bas ? (model)
Elevul 1 — Vois-tu ce grand arbre là-bas ? (repetare)
Profesorul — Vois-tu ce grand arbre là-bas ? (confirmare pentru elevul 1, model pentru elevul 2).
Elevul 2 — Vois-tu ce grand arbre là-bas ? (repetare) etc.

După o serie de exerciții de repetare făcute după model, se introduce exercițiul de restituire : elevul pronunță replici corespunzătoare imaginii care i se arată, dar fără să mai aibă modelul magistral. Aceste restituiri permit să se controleze condiționarea comportamentului elevului. Tot pentru a verifica autenticitatea comportamentului, dar și pentru a varia exercițiul, Maurice Aupècle [7] recomandă ruperea logicii interne a dialogului, prezentarea imaginilor într-o ordine arbitrară și organizarea unei întreceri între două echipe care urmează să se califice în funcție de calitatea restituirii și de spontaneitatea cu care găsesc replica corespunzătoare desenului respectiv. În programarea exercițiilor se va avea în vedere că ultima variantă a exercițiului de substituire este mai dificilă.

În sfîrșit, se înlătură și suportul vizual și se recurge la reproducerea dramatizată (pe roluri), spre a se verifica memorarea dialogului.

Așadar, în această primă etapă, exploatarea dialogului se face prin exerciții de repetare, „mijloc excelent de educare a audiției și de formare a primelor deprinderi de articulare" [8]. Perceperea, decodarea, reproducerea și memorarea enunțurilor se realizează în situații care creează condițiile normale ale comunicării.

[7] Maurice Aupècle, *Une leçon de langage en milieu arabophone*, „Le Français dans le Monde", nr. 47, 1967, p. 32.
[8] Marcel Saraș, *Mijloacele tehnice audio-vizuale*, Editura didactică și pedagogică 1967, p. 72

Dar „cunoașterea unei limbi străine nu se reduce la stăpînirea formulelor legate de un anumit context ; plecînd de la situații cunoscute trebuie să fii capabil să produci spontan altele, corespunzătoare unor situații diferite. Această generalizare inductivo-deductivă constituie unul din aporturile esențiale ale metodei structuro-globale față de vechea metodă directă. Din pricina timpului redus de care dispunem pentru a învăța o limbă nouă nu se poate conta, ca în limba maternă, pe virtuțile generalizării spontane ; de aceea, generalizarea trebuie provocată pe plan didactic printr-o întreagă gamă de exerciții structurale“ [9].

O dată cu exercițiile de substituire și de transformare se depășește faza perceperii și a articulării și se abordează etapa de asimilare a noilor elemente.

Iată cîteva sugestii pentru folosirea dialogului de mai sus în vederea asimilării lexicului sau a structurilor gramaticale (această fixare înglobează evident și elementele suprasegmentate prozodice de accent și intonație).

Exercițiu de substituire simplă pentru studierea pronumelor personale complemente directe *le, la, les* și repetarea adjectivelor demonstrative :

— Vois-tu ce lièvre ? Je *le* vois.
— Vois-tu ce dessin ? Je *le* vois.
— Vois-tu cet arbre ? Je *le* vois.
— Vois-tu cette tortue ? Je *la* vois.
— Vois-tu cette planche ? Je *la* vois.
— Vois-tu ces deux animaux ? Je *les* vois etc.

Exercițiu de transformare a unor propoziții interogative în propoziții negative, exercițiu în care cîteva din elementele lexicului nou se fixează prin opoziții : marcher lentement — courir comme une flèche. Exercițiul este construit pe o schemă skineriană : stimul-răspuns-confirmare (sau corectare). Înainte de începerea dialogului se arată clasei imaginea unei bătrîne care traversează greoi strada.

Întrebare—stimul — Est-ce que cette vieille femme court ?
Răspuns — Cette vieille femme ne court pas, elle marche.
Confirmare — Cette vieille femme ne court pas, elle marche.
Întrebare—stimul — Est-ce qu'elle marche vite ?
Răspuns — Non, elle ne marche pas vite, elle marche lentement.
Confirmare — Non, elle ne marche pas vite, elle marche lentement.
Se prezintă a doua imagine : un alergător în plină cursă.
Întrebare — stimul — Est-ce que ce coureur marche ?
Răspuns — Non, ce coureur ne marche pas, il court comme une flèche.
Confirmare — Non, ce coureur ne marche pas, il court comme une flèche.

[9] Maurice Aupècle, *Une leçon de langage en milieu arabophone*, „Le Français dans le Monde“, 1967, nr. 47, p. 33.

Exerciţiu de transformare, în care stimulul conţine o indicaţie cu privire la nuanţa pe care elevul trebuie să o dea gîndirii respective (exerciţiu de injoncţiune). Prin acest tip de exerciţiu se operează treptat tranziţia de la etapa de asimilare la conversaţia spontană.

Profesorul — Le lièvre court vite
(stimul) *pourtant*
Profesorul (model) — Le lièvre court vite, pourtant il perd la course
Profesorul — La tortue marche lentement
(stimul) *pourtant*
Elevul — La tortue marche lentement, pourtant elle gagne la course
Profesorul — Le lièvre perd le pari
(stimul) *c'est parce qu'il*
Elevul — Le lièvre perd le pari, c'est parce qu'il part trop tard
Profesorul — La tortue gagne le pari
(stimul) *c'est parce qu'elle*
Elevul — La tortue gagne le pari c'est parce qu'elle part à point

Exerciţiul începe printr-un model. După fiecare răspuns intervine confirmarea.

Încetul cu încetul, dialogul cu întrebări închise devine conversaţie şi începe să opereze cu întrebări deschise care declanşează exprimarea spontană (elevii îşi pun întrebări între ei, transformă dialogul la stilul indirect, fapt ce introduce descrierea etc.). Evident că pe măsură ce exprimarea devine tot mai liberă, repetarea nu mai e posibilă ; ea se menţine numai pentru corectare.

După formarea priceperilor şi deprinderilor orale prin dialog (partea aceasta a lecţiei poate dura 30'—35'), se trece la audierea discului (sau la lectura-model a profesorului). Prima audiţie făcută cu cartea închisă îi menţine pe elevi în planul oral. La a doua audiţie, cu manualul deschis, se abordează textul. După perioada orală riscul de alterare a structurilor lingvistice vorbite în contact cu formele scrise este mult mai mic. În următoarele două ore rezervate aceleiaşi lecţii se continuă exploatarea textului prin exerciţii de citire, conversaţie, exerciţii de scriere etc.

Concluzii

1. Ignorat de metoda gramaticală, practicat empiric în cadrul metodei directe, dialogul beneficiază de rezultatele cercetărilor lingvistice, psiho-pedagogice şi metodice întreprinse în ultimul deceniu şi devine esenţa metodei structuro-globale.

2. Construirea şi exploatarea dialogurilor ridică probleme complexe : elaborarea lor de către echipe de specialişti, „recalificarea" profesorilor în vederea practicării corecte a procedeului, utilizarea permanentă şi sistematică a tehnicilor audio-vizuale, fie ca auxiliare ale lecţiei, fie

în laboratoarele speciale de limbi. Rentabilitatea pedagogică pe care o indică rezultatele experimentelor pare să justifice din plin aceste eforturi.

3. Metoda dialogată orală se bazează pe exerciţii structurale de diferite tipuri care operează în plan global (fonetic, prozodic, morfo-sintactic-lexical). Ele permit repetarea vechilor achiziţii, asigură perceperea şi asimilarea noilor elemente lingvistice şi formează mecanismele necesare exprimării libere.

4. Dialogurile pot fi utilizate cu folos în condiţiile actuale în care lucrează profesorul nostru de limbi străine numai dacă sînt practicate cu rigoarea unor exerciţii de laborator şi dacă beneficiază de un montaj sincron audio-vizual (vocea profesorului şi succesiunea de desene) corect.

5. Dialogul, conceput ca un exerciţiu sistematic şi strict, pregăteşte adevărata conversaţie, dar fără să se identifice cu ea. Conversaţia normală presupune întrebarea deschisă care îi lasă subiectului vorbitor libertatea de a-şi alege conţinutul lexical şi sintactic al răspunsului, invitîndu-l prin aceasta la exprimare liberă, adică „la inserarea gîndirii personale în curentul general al conversaţiei. Nu poate fi vorba de conversaţie atîta timp cît nu a fost solid achiziţionat un minimum de structuri de bază. Încercarea de a-i face să vorbească din proprie iniţiativă pe elevii care nu posedă încă rudimentele limbii ar fi o eroare psihologică şi pedagogică“ [10].

[10] Monique Léon, *La classe de conversation*, „Le Français dans le Monde“, nr. 44, 1966, p. 40.

ПРИМЕНЕНИЕ ДИАЛОГА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

(Резюме)

В первой части статьи автор указывает на место диалога в рамках разных методов преподавания иностранных языков, анализирует тип диалога, практикуемый в структурно-глобальном методе и обосновывает его научную необходимость.

Для широкого применения диалога в актуальных условиях преподавания иностранных языков в нашей стране автор предлагает использование синхронного аудио-визуального монтажа и системы структурных упражнений на первом этапе обучения.

В заключительной части статьи автор подчеркивает разницу между этим типом диалога и традиционной конверсацией, которая предоставляет говорящему свободу выбора средств выражения.

EMPLOI DU DIALOGUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LES CLASSES DE DÉBUTANTS

(Résumé)

Dans l'introduction de cette étude, l'auteur présente l'évolution du dialogue dans les différentes méthodes d'enseignement des langues vivantes, il analyse le type de dialogue utilisé dans la méthode structuro-globale, et il justifie scientifiquement l'utilité de son application.

Afin de faire valoir le dialogue dans les conditions actuelles de l'enseignement des langues vivantes dans notre pays, l'auteur plaide pour l'emploi du montage synchrone audio-visuel (voix du professeur + série de dessins) et des exercices structuraux dans les classes de débutants. On présente ensuite une leçon donnée, selon ce procédé, dans la classe de X-e (II-e année).

Dans la conclusion de cette étude on insiste sur la différence qui existe entre le dialogue ainsi conçu et la conversation proprement dite, qui laisse au sujet parlant la liberté de choisir le contenu lexical et syntaxique de la réponse.

THE USE OF THE DIALOGUE IN TEACHING THE *FOREIGN LANGUAGES TO THE BEGINNERS' CLASSES*

(Abstract)

In the introductory part of the article, the author follows the evolution of the dialogue in the frame of the different foreign languages teaching methods, she analyses the type of dialogue used by the structural-global method and she justifies the utility of its application, from a scientific point of view.

With a view to a large capitalization of dialogue under the present conditions of the foreign languages teaching in our country, the author pleads for the use of the synchronous audio-visual montage (the teacher's voice + the drawings series) and of the scale of structural exercises at the beginners' classes. Then she presents a lesson developed after this method at the X class (second year).

In the final part, the author insists upon the difference between the dialogue, thus conceived, and conversation proper, which gives the talking subject the possibility of choosing the lexical and syntactical content of his answer.

CABINET PEDAGOGIC MODERN DESTINAT PRACTICII PEDAGOGICE

Lector ISTRATE ANASTASIE
Institutul pedagogic de 3 ani, Iași

Perfecționarea învățămîntului este determinată și de continua dezvoltare a științei și tehnicii, ale căror descoperiri contribuie la ridicarea, pe o treaptă superioară, a fiecărui obiect de învățămînt. Robert Lefranc observă că marile domenii ale activității umane (industria, transportul, agricultura, medicina, informația etc.) au știut să tragă foloase din acest șir neîntrerupt de descoperiri. Numai metodele de învățămînt au fost uimitor de puțin influențate datorită unui fenomen de psihologie socială, educatorul fiind prin natura sa destul de neîncrezător în fața invaziei progresului în profesiunea sa [1]. De aceea, el trebuie să-și revizuiască concepția despre relațiile dintre viață și școală, dacă nu vrea să rămînă în urmă, să fie depășit [2], trebuie să fie receptiv la solicitările didacticii moderne, să introducă și să utilizeze, pe scară cît mai largă, mijloacele tehnice audio-vizuale în învățămînt.

La cursurile de specialitate, de metodică, de pedagogie, studenții primesc bogate cunoștințe despre problemele modernizării învățămîntului, iar în cadrul practicii pedagogice, la școlile de bază, constată tot mai mult introducerea și utilizarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în învățămînt. Iată motive care ne-au determinat să reflectăm asupra înființării unui cabinet pedagogic modern, care să asigure condiții optime de pregătire a viitorilor profesori.

Cabinetul pedagogic modern este destinat, în mod special, întregii activități care se desfășoară în cadrul practicii pedagogice. El funcționează în mai multe săli ale căror instalații și amenajări dau posibilitatea unei pregătiri didactice multilaterale. Prin crearea acestui cabinet s-au asigurat condițiile necesare formării unei culturi pedagogice practice care contribuie la întregirea culturii teoretice, asigurînd succesul în activitatea la catedră.

Cabinetul dispune de o sală în care se află o bibliotecă metodică, unde studenții au posibilitatea să consulte, să cerceteze : planurile de învățămînt, programele și manualele școlare, metodicile fiecărui obiect de învățămînt, diferite reviste necesare pregătirii de specialitate, pedagogice

[1] R. Lefranc, ***Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului,*** E.D.P., Buc., 1966, p. 30.
[2] *Ibidem.*

și metodice etc. Sala este utilizată la documentarea studenților asupra conținutului disciplinelor școlare, metodelor și procedeelor de lucru și asupra transmiterii fixării sau verificării cunoștințelor elevilor. Ea mai servește la întocmirea diferitelor materiale didactice (planșe, scheme, hărți, albume etc.), necesare lecțiilor ce urmează a fi ținute elevilor.

Într-o altă sală se află documente școlare care sînt studiate de studenți în zilele de practică pedagogică. Aici, ei au posibilitatea să analizeze : planuri generale de muncă, dări de seamă, informări de-ale școlarilor, planificări calendaristice ale cadrelor didactice, planuri de lecții de fiecare tip și la fiecare obiect de învățămînt, scheme, planșe, caiete model de practică pedagogică, caracterizări psihopedagogice, lucrări executate de studenți etc., care sînt modele orientative în pregătirea viitorilor profesori.

Dar această pregătire nu este suficientă pentru studenții practicanți care vor trebui să utilizeze, cu discernămînt, mijloacele tehnice audio-vizuale în învățămînt. Introducerea acestora în procesul instructiv-educativ presupune asigurarea unei baze tehnice didactice corespunzătoare : radiouri, picupuri, magnetofoane, aparate de proiecție, televizoare, precum și benzi de magnetofon, diapozitive, diafilme și instalații specifice funcționării lor. De aceea, în a treia sală s-a creat **laboratorul fonic** în care au fost instalate : discoteca, bandoteca și cabinele didactice.

Discoteca didactică a fost amenajată într-un fișet cu despărțituri paralele, orizontale de 35 cm și verticale de 10—15 cm, pentru a așeza discurile după anumite criterii : autori, genuri literare, clase, spre a fi ușor de găsit atunci cînd sînt solicitate. Pentru întocmirea unui studiu asupra utilizării discurilor în învățămînt s-au întocmit fișe pe care se însemnează observațiile cu privire la obiectul de învățămînt, tipul lecției, momentul în care s-au folosit, modul în care au reacționat elevii, rezultatele obținute.

Studenții de la Facultatea de filologie audiază discurile și le folosesc la lecțiile de literatură română. Prin ele pot să prezinte elevilor modele de citire literară, versuri recitate de diferiți artiști, aprecieri valoroase ale unor maeștri ai artei asupra unor opere sau scriitori. Prin audierea unor secvențe corespunzătoare din aceste discuri se pot face analize morfologice sau sintactice privind textul. Deci, discoteca este folosită în scopul pregătirii studenților pentru lecții și al predării și fixării cunoștințelor la elevi.

Discoteca mai este utilizată și în scopul pregătirii de specialitate. De exemplu după ce s-a citit opera literară **Apus de soare** de Barbu Ștefănescu-Delavrancea, ea se audiază pentru aprofundarea conținutului, evidențierea calităților artistice ale interpretării sau o mai bună caracterizare a personajelor. În alte cazuri, discoteca este utilizată pentru întregirea unor cunoștințe sau formarea unei culturi generale. Așa, de exemplu, ea dă posibilitatea să se audieze piese pentru teatru, versuri, cîntece, opere, operete, concerte, evocări de mare valoare ale maeștrilor români sau străini. Aceste audiții contribuie la o înțelegere mai profundă a conținutului operelor, la realizarea unei exprimări mai ușoare, la perfecționarea dicției pentru viitorii profesori. Discoteca noastră — fiind înzestrată cu discuri pe care sînt înregistrate lecții în diferite limbi — a devenit extrem de utilă pentru studenții care doresc să învețe, să stăpînească o limbă, dar și pentru cei care trebuie să predea într-o limbă străină. Astfel, citirea model a textului este asigurată prin audierea lecției respective, pînă cînd ea se însușește perfect.

Discoteca poate fi utilizată cu mult succes și în cadrul orelor de diriginție, atunci cînd se audiază anumite texte cu un profund conținut educativ, interpretate cu măiestrie artistică. Prin varietatea de procedee, prin selecționarea celor mai caracteristice aspecte educative, printr-o temeinică pregătire a studenților, se pot organiza activități cu mare valoare educativă.

Dar nu toate discurile pot fi audiate în întregime în timpul pregătirii sau prezentării lecțiilor. De aceea, paralel cu organizarea discotecii didactice s-a amenajat și **bandoteca didactică.** Ea este instalată tot într-un fișet care are benzi de magnetofon și role de diferite mărimi. În bandotecă se află înregistrate prelegeri, seminarii, lecții la diferite obiecte de învățămînt, analize de lecții, conferințe, diferite momente mai importante ale școlii (deschiderea festivă a anului școlar, sărbătorirea școlii etc.), activități în cadrul organizației de pionieri, activități metodice etc. De asemenea, s-au înregistrat anumite emisiuni radiofonice care pot fi utilizate foarte bine în cadrul activităților școlare.

Bandoteca este folosită cu regularitate de către studenții care doresc să audieze anumite cursuri, seminarii sau lecții model. Pentru a se găsi cu ușurință înregistrările necesare s-a alcătuit un sistem de evidență pe probleme : lecții, conferințe, seminarii, înregistrări de la radio : „Moment poetic", „De ce ? De unde ? De cînd", „Roza vînturilor" etc.

Folosirea discotecii și a bandotecii didactice, precum și înregistrarea sau transcrierea unor emisiuni radiofonice în același timp nu sînt posibile și de calitate într-o singură sală. De aceea, în laboratorul fonic au fost confecționate șapte **cabine didactice.** Ele au pereții din foi de placaj în interiorul cărora se află trei straturi izolatoare de P.F.L. poros pentru a înlătura orice zgomot care s-ar produce. În exterior, pereții sînt lustruiți, iar interiorul capitonat. Ușile cabinelor sînt prevăzute cu cîte două foi de sticlă mată în vederea asigurării luminii foarte slabe și a izolării fonice necesare. În interiorul cabinelor se află cîte două scaune și o masă pe care sînt așezate : 1 picup, 1 magnetofon cu microfon, 1 pereche căști și 2 veioze, toate instalate la sursa de curent electric. Pe peretele din dreapta este instalată o tablă din sticlă necesară expunerilor și demonstrațiilor. Aerisirea cabinei, în cazul cînd cineva stă mai mult timp în ea, se face printr-un dispozitiv așezat în tavan, deasupra căruia se află un canal colector ce dă în exterior.

După ce studenții s-au documentat asupra conținutului lecției, asupra metodelor și procedeelor pe care urmează a le utiliza, merg în cabine pentru a folosi banda magnetică pe care se află înregistrată o lecție de același tip și audiind-o se documentează mai bine asupra sistemului de lucru. În cazul cînd au nevoie de un disc, îl iau din discotecă, îl audiază, constată cîte minute durează și chibzuiesc asupra integrării audiției în cadrul lecției.

Sînt frecvente cazurile cînd de pe un disc sînt necesare numai anumite secvențe. Așa, de exemplu, cînd lecția are drept scop caracterizarea personajelor din comedia **O scrisoare pierdută** de I. L. Caragiale, studenții audiază discul în întregime și apoi, la a doua audiție, înregistrează pe bandă de magnetofon numai secvențele necesare, notîndu-și în același timp numărul de turații. Aceste exerciții se repetă pînă se înregistrează

totul pentru lecția respectivă. Numai după acest studiu ei încep să-și întocmească planul de lecție, care își are o nouă structură.

Învățarea lecției noi și verificarea ei constituie condiții esențiale care se impun fiecărui student pentru realizarea scopului propus.

Verificarea se poate realiza prin înregistrarea lecției pe bandă de magnetofon și apoi prin audierea ei. Mai ușor se înregistrează lecțiile de tipul „comunicare de noi cunoștințe", pentru că aproape întreaga activitate depinde în mod special de student. El trebuie să fie atent la transmiterea întregului volum de cunoștințe, la tonul corespunzător textului, la ritm, încadrarea în timp etc. Se întîmpină oarecare greutăți la lecțiile de tipul mixt, cînd studentul nu este sigur de răspunsul pe care ar trebui să-l dea elevii, sau la lecțiile în care se folosesc demonstrația sau conversația. Totuși, și în aceste cazuri se pot face observații interesante cu privire la formularea întrebărilor, la condițiile pe care trebuie să le îndeplinească, la ordinea lor logică, sau în cadrul demonstrațiilor, se pot verifica claritatea explicațiilor, argumentarea logică a faptelor etc. Lecțiile studenților, fiind înregistrate pe bandă de magnetofon, înainte de a fi prezentate în fața elevilor, au putut fi analizate, sesizîndu-se carențele lor și apoi înlăturîndu-se pe cît posibil. Prin analiza lecțiilor înregistrate, s-au obținut rezultate însemnate, care contribuie la îmbunătățirea sistemului de predare a lecțiilor. Astfel, s-a micșorat numărul cazurilor de studenți care întîmpină dificultăți în încadrarea în timp, de la 35% la 15%, a scăzut gradul de emotivitate, sau cel puțin nu s-a manifestat atît de pronunțat ca la început, formularea întrebărilor se face cu mai multă grijă și se respectă din ce în ce mai mult ordinea lor firească etc.

Laboratorul fonic mai este utilizat și pentru perfecționarea vorbirii studenților. Prin excelență, profesorul trebuie să aibă calități deosebite pentru a putea transmite și consolida cunoștințele prevăzute de programa și manualul școlar și a se face înțeles, în același timp, de către elevi. Prin înregistrările făcute pe banda de magnetofon în timpul pregătirii lecțiilor, al discuțiilor ocazionale sau ale analizelor lor, s-au constatat multe deficiențe care pot fi înlăturate dacă sînt sesizate de la început. Dintre cele mai frecvente carențe în vorbirea obișnuită se înregistrează următoarele : vorbirea monotonă, sacadată, încetinită, accelerată, utilizarea cuvintelor parazitare (nu așa, prin urmare, așadar, hai băieți, cine-mi mai răspunde), folosirea unor pleonasme, folosirea inoportună a vocalelor ă și î... înainte sau după un cuvînt, folosirea greșită a accentului unor cuvinte, prelungirea ultimei vocale a cuvintelor, realizarea unor pauze care nu sînt cerute de conținutul lecției etc.

A șaptea cabină din laboratorul fonic este destinată corectării mimicii și pantomimicii studenților. Cabina fiind mai mare decît celelalte și prevăzută cu două oglinzi, așezate pe întreaga suprafață a celor doi pereți ce formează un unghi drept, dă posibilitatea studentului să se deplaseze în timpul expunerii, să se observe din plan și din profil, în orice moment al lecției, să-și analizeze ținuta, gesturile și mișcările feței. Pentru studenții de la Facultatea de educație fizică ea servește la corectarea unor exerciții fizice ce urmează a fi predate elevilor. Laboratorul fonic mai este dotat cu un aparat de radio, picupuri, magnetofoane și microfoane necesare pentru școlile de bază.

Cabinetul pedagogic mai are și o **sală didactică de înregistrări și proiecții.** Ea este o sală de clasă mai mare, în formă de amfiteatru. În spatele ei se află instalată o cabină (de 2,50 lungime, 1,10 lățime, 2,20 înălțime) prevăzută cu două ferestre mici în partea anterioară. Pe o masă, în interior, au fost instalate aparatele de proiecție pentru diapozitive, diafilme și filme sonore, precum și magnetofonul. În vederea utilizării diferitelor aparate în afara cabinei, pentru demonstrații, explicații sau activități practice, sala are prevăzute un număr de 10 prize, dispuse aproximativ la distanțe egale între ele. Pe peretele din fața clasei se află catedra și două table, deasupra cărora este un ecran pentru proiectarea imaginilor de la aparate. Pe tavanul sălii au fost instalate cinci microfoane, patru din ele fiind așezate în dreptul băncilor și orientate către elevi, iar unul în dreptul catedrei, orientat către profesor. Prelungirea cablului ecranat de la microfoane duce la un preamplificator care se află în cabină, și de aici la magnetofon. Ferestrele sălii sînt prevăzute cu storuri care se utilizează în timpul proiecțiilor. Pentru a preîntîmpina înregistrarea unor zgomote s-au capitonat ușile duble și s-au așezat covoare deasupra parchetului. În sală se mai află un televizor așezat la înălțime potrivită în fața clasei, pentru a fi văzut de toți spectatorii.

Sala didactică de înregistrări și proiecții este utilizată în următoarele scopuri :

A. Pentru instruirea și pregătirea studenților și cadrelor didactice care trebuie să cunoască tehnica mijloacelor audio-vizuale și utilizarea lor în scopuri didactice.

B. Ca mijloc de informare și documentare a studenților asupra conținutului noilor filme, diafilme și diapozitive.

C. Pentru vizionarea și analiza emisiunilor televizate, în vederea utilizării lor în procesul instructiv-educativ.

D. Ca mijloc de audiere a unor lecții, prelegeri, conferințe, la care studenții nu au participat.

E. Pentru înregistrarea unor lecții, prelegeri, seminarii sau analize de lecții, constituind un bogat izvor în cercetarea și studierea problemelor de practică pedagogică.

F. Pentru demonstrarea lecțiilor de la cursul de metodică al căror conținut se referă la folosirea mijloacelor tehnice moderne în învățămînt.

În prezentarea sumară a organizării și funcționării cabinetului pedagogic necesar practicii pedagogice nu s-a putut relata întreaga gamă a metodelor, procedeelor și direcțiilor de lucru care contribuie la buna pregătire a viitorilor profesori. Totuși, unele concluzii cu privire la avantajele cabinetului în pregătirea cadrelor didactice și a studenților s-au conturat deja.

Cabinetul pedagogic modern asigură o bună pregătire teoretică, metodică și practică a studenților. Prin el se creează posibilitatea însușirii și formării deprinderilor de folosire a mijloacelor tehnice audio-vizuale în învățămînt.

Făcîndu-se un studiu atent asupra audiţiilor şi imaginilor proiectate se dezvoltă spiritul critic de apreciere, la justa valoare, a calităţii interpretării şi a secvenţelor.

Prin varietatea mijloacelor ce se utilizează, studenţii au posibilitatea să selecţioneze pe cel mai adecvat, care asigură eficienţa maximă a activităţilor didactice.

Compararea unor înregistrări de pe discuri sau de pe benzile de magnetofon, studiul permanent asupra calităţilor vorbirii profesorului creează condiţiile formării dicţiei atît de necesare pentru toate cadrele didactice.

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

(Резюме)

Созданием современного педагогического кабинета обеспечиваются необходимые условия для формирования практической педагогической культуры, которая дополняет теоретическую культуры. Кабинет функционирует в нескольких помещениях, устройства которых дают возможность провести многостороннюю дидактическую подготовку. Он состоит из зала методической библиотеки (где студенты могут читать), зала со школьными документами (которые студенты могут изучать в период педагогической практики); в третьем помещении находится фонолаборатория (семь кабин). Одна из кабин предоставлена мимическим упражнениям, а остальные — работе с магнитофоном.

В статье подробно описывается организация и функционирование педагогического кабинета.

CABINET PÉDAGOGIQUE MODERNE DESTINÉ À LA FORMATION PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

Par la création du cabinet pédagogique moderne on assure les conditions nécessaires à la formation d'une culture pédagogique pratique qui contribue à compléter la culture théorique, assurant le succès dans l'activité du professeur. Le cabinet fonctionne dans plusieurs salles dont les installations et aménagements offrent la possibilité d'une formation didactique multilatérale. Il se compose d'une salle où se trouve la bibliothèque méthodologique où les étudiants peuvent se documenter ; une salle qui contient des documents scolaires que les étudiants peuvent consulter également, et une troisième où se trouve un laboratoire phonique avec la discotèque, la bandothèque les 7 cabines didactiques. L'une est destinée à la correction de la mimique et de la pantomime des étudiants, et les autres six à l'audition et à l'enregistrement optimal de certaines leçons, de fragments littéraires etc. Le laboratoire phonique est pourvu d'un appareil de radio, d'un éléctrophone, de magnétophones et dispose de même d'une salle didactique d'enregistrement et de projection derrière laquelle il y a une cabine qui contient les appareils de projection.

Dans cette étude on présente minutieusement l'organisation et le fonctionnement du cabinet pédagogique.

MODERN EDUCATIONAL CABINET FOR THE TEACHING PRACTICE

(Abstract)

By creating the modern educational cabinet one provides the conditions necessary to the formation of a practical educational culture, which contributes to the completion of the theorethical culture and secures the success of the teaching activity. The cabinet functions in a number of halls, the equipment of which gives the possibility of a multilateral teaching training. It is formed of a hall in which there is a methodical library, where the students may study, a hall in which there are school documents that the students may study in their days of educational practice and a third one in which there is the phonic laboratory with the library of gramophone records and seven didactic cabins.

One of the cabins is destined to the correction of the students' mimicry and pantomime, and the 6 others to the optimum listening and recording of some lessons, fragments from the literary works and so on. The phonic laboratory is supplied with a wireless set, pick-ups, tape-recorders and microphones and it also has a didactic hall for recordings and projections, at the back of which there is a cabin for the projectors.

The author gives a detailed presentation of the organization and functioning of the educational cabinet.

ÎNVĂŢĂMÎNTUL ROMÂNESC DIN MARAMUREŞ LA SFÎRŞITUL SECOLULUI AL XVIII-LEA

Prof. ION BOTA
Floreşti-Cluj

Cele mai vechi urme de cultură românească în limba naţională apar în istoria noastră pe pămîntul stărvechiului Maramureş voievodal.

La mănăstirea Peri, ctitoria voevozilor maramureşeni Baliţă şi Drag, datînd din veacul al XII-lea şi, deci, fiind, după afirmaţia lui Nicolae Iorga[1] şi cea mai veche mănăstire românească, apar primele manuscrise în limba română, se pare opera călugărului Pahomie. Cu toate acestea, istoria vieţii româneşti pe aceste plaiuri rămîne întunecată în negura vremilor, căci clasele stăpînitoare sau înstrăinate de neam au dispreţuit cu bună ştiinţă faptele şi realizările din istoria poporului nostru din Maramureş.

În Arhivele Statului din Sighetul Marmaţiei şi mai cu seamă în arhivele maramureşene duse la Budapesta, Viena, Lelesz ori Muncaci se află preţioase date care oglindesc lupta pentru libertate şi cultură a poporului român din Maramureş, care este una dintre cele mai vechi „ţări" ale leagănului românesc.

Istoria învăţămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800 a fost expusă în două lucrări apărute după 23 august 1944 şi anume: *Istoria învăţămîntului în Transilvania pînă la 1800* (Blaj, 1944) al cărei autor este Nicolae Albu şi lucrarea Luciei Protopopescu: *Contribuţii la istoria învăţămîntului în Transilvania* (Bucureşti, 1966). Aceste două lucrări ne oferă date foarte preţioase referitoare la dezvoltarea învăţămîntului românesc în Transilvania, Banat, Muntenia, Moldova şi în celelalte provincii istorice româneşti. Lucrările lui N. Iorga, V. A. Urechea, A. Răşcanu, apărute în anii socialismului, au elucidat multe probleme din istoria culturii româneşti. Maramureşul, în aceste lucrări, apare foarte puţin cunoscut şi foarte rar amintit. Articolul nostru va oglindi situaţia învăţămîntului românesc din Maramureş între anii 1780—1800 şi, pe baza documentelor inedite, studiate în Arhivele Statului din Sighetul Marmaţiei, va aduce noi date menite să completeze tabloul culturii româneşti din această epocă.

Aşa cum arată şi N. Albu în lucrarea amintită, pînă la 1700 existau în Maramureş un număr de şcoli mănăstireşti pe lîngă mănăstirile Peri, Uglea, Remeţi, Rona de Jos, Moisei, Ieud, Giuleşti, Crăceşti, Budeşti etc., şcoli care pregăteau

[1] „Graiul Maramureşului", nr. 105/1935, Sighet.

cadre de preoți și dascăli bisericești necesare vieții religioase și culturale românești din acea vreme. Aceste școli și-au continuat activitatea și după 1700, fapt atestat și de unele însemnări pe cărți bisericești ori acte oficiale. Așa, în 1730, găsim ca învățător român în localitatea Terebești, din raionul Satu Mare, pe dascălul maramureșan Gavril, nepotul lui popa Ștefan și popa Ionaș din Budești — Maramureș. Acest dascăl maramureșan, Gavril, a copiat în întregime Triodul în cinstea episcopului Gheorghe Bizantie Ghenadie de la Muncaci[2]. Ca și alți dascăli maramureșeni, și dascălul Gavril a învățat carte, cu multă probabilitate, la vechea școală mănăstirească din Budești.

În 1593 a luat ființă în Sighetul Marmației școala calvină, care s-a dezvoltat treptat, devenind gimnaziu inferior, liceu, iar din 1833 avea și o academie cu două secții : drept și filozofie. Între elevii ei s-au numărat și mulți fii de nobili români maramureșeni care, treptat, s-au deznaționalizat și au devenit reprezentanți de seamă ai culturii maghiare.

Documentele existente în Arhivele Statului din Sighetul Marmației sînt scrise în limbile latină, germană, maghiară și foarte puține — integral sau în parte — în limba română, avînd o deosebită valoare informativă referitoare și la istoria învățămîntului românesc. Puține sînt documentele ce datează anterior anului 1628, iar de la acest an încoace ele apar din ce în ce mai multe. Aceste documente ne arată că în Maramureș, între anii 1780—1800, a existat o puternică mișcare culturală românească și că învățămîntul a cunoscut o organizare pe scară largă. În articolul nostru vom oglindi situația învățămîntului românesc în limita ariei teritoriale a actualului județ maramureș. Din motive istorice și etnografice specifice perioadei pe care o studiem, sîntem nevoiți să ne extindem și asupra unor localități care altădată făceau parte din Maramureșul voievodal.

Pentru a preîntîmpina o revoluție burgheză sîngeroasă, similară celei din Franța anilor 1792—1795, împăratul Iosif al II-lea a adus o serie de reforme care, pe cale administrativă, din inițiativă „de sus", aveau menirea să restructureze și să adapteze vechile instituții de stat feudale noilor cerințe impuse de dezvoltarea istorică și să acorde, astfel, și maselor populare un rol mai mare în probleme politice, economice și culturale. Pentru a cunoaște stările reale din imperiu, împăratul a făcut mai multe călătorii, a cercetat și analizat diverse situații și, sfătuindu-se cu consilierii săi intimi, a luat unele măsuri care au avut menirea să lumineze poporul, în sensul politicii habsburgice. În Maramureș, Iosif al II-lea a călătorit în 1773 și 1783, stînd mai mult de o săptămînă în Sighet și prin sate, ascultînd plîngerile țăranilor și luînd unele măsuri pentru îndreptarea lucrurilor în sensul intereselor de stat. Școala a fost folosită de împărat ca un mijloc de consolidare a statului multinațional habsburgic. Acordînd o mare importanță învățămîntului popular în limba națională, dar cu un conținut ideologico-politic conform intereselor politicii imperiale, Iosif al II-lea a deschis, fără să vrea, o portiță spre luminarea și trezirea conștiinței naționale a popoarelor oprimate din imperiul său. Oamenii luminați au știut să aleagă din măsurile oficiale acele părți care satisfăceau interesele noastre naționale. Școala în limba românească a fost folosită ca mijloc de cultivare a poporului, creîndu-se în acest fel una din premisele emancipării noastre sociale și naționale.

În anul 1787, din ordinul împăratului, se face conscripția oficială populației și, cu acest prilej, se efectuează și un recensămînt al copiilor de vîrstă școlară din toate localitățile. În Maramureș, primpretorii plășilor întocmesc listele copiilor de vîrstă școlară între 7 și 14 ani. Astfel de liste se numeau „Tabella

[2] Dariu Pop, *Mărturii strămoșești*, Satu Mare, 1938, p. 93.

super consignations iuventutis eruditionis capacis haud fuerintis vel non fuentis Locorum Processus Inferioris" și se alcătuiau pentru fiecare ieraș (plasă) aparte.

În aceste tabele de recensămînt sînt menționate zeci de localități românești și unele mixte (cu populație ucraineană sau maghiară), dar lipsesc unele localități importante care existau și la acea dată : Sighet, Coștiui, Cîmpulung, Sarasău, Iapa, Vereșmort, Crăciunești, Lunca pe Tisa, Ocna Sugatag etc. Din documente rezultă că la școala trivială reformată din Cîmpulung pe Tisa se aflau 26 de băieți și 14 fetițe, în total 40, iar la cea trivială reformată din Sighet, în acest timp, erau 34 de băieți și 28 de fete, în total 52 de elevi. Alte documente ne arată existența unei școli normale în Coștiui, care aveau un număr de peste 100 de elevi [3].

În Sighetul Marmației exista, încă din 1731, o școală normală condusă de călugării piariști, care în anul înființării număra 28 de elevi. Din această școală s-a dezvoltat treptat gimnaziul inferior, iar din 1907 școala a devenit liceu cu opt clase. Și aici au frecventat an de an un mare număr de elevi români, cărora după 1848 li s-a acordat dreptul de a învăța facultativ limba română și religia tot în limba română. În anul școlar 1791—1792, Școala normală catolică din Sighet, condusă de călugării piariști, funcționa cu patru clase și era frecventată de 136 elevi. După rit, acești copii se împărțeau în 61 romano-catolici, 69 greco-catolici, 6 calvini și lutherani. Ținînd seamă că o mare parte din populația Sighetului Marmației la acea dată era românească, între cei 69 de elevi greco-catolici cei mai mulți erau români [4]. Ca inspector școlar local în Sighet era atunci Ioan ab Aschpachex. Tot în această vreme funcționa la Sighet Școala normală evreiască al cărei învățător, Simon Davidovici, a desfășurat o vie activitate culturală în rîndul confraților săi.

Potrivit ordinului împăratului, în școli lecțiile trebuiau să se predea în limba maternă a elevilor, căci erau întreținute cu sprijinul părinților. Adesea, acest ordin imperial era încălcat, cum s-a întîmplat la Liceul reformat din Sighet, unde directorul, fiind german, evita să aplice ordinul, predarea făcîndu-se în limba germană, fapt care l-a făcut pe primarul Sighetului, Rednic Ștefan (nobil român, originar din localitatea Giulești), să raporteze autorităților comitatense această situație. Alături de semnătura lui Rednic semnează și Țiplea Samuil (un alt nobil român), vicecomite (Manuscrisul 747). De asemenea, în Școala normală din Hust învățătorii predau lecțiile în limba maghiară și germană, fapt care l-a obligat pe primpretorul Pogani Petru din Hust să ceară autorităților să numească învățători care știau limba ucraineană a copiilor de la această școală (Ms. 765 din 3 mai 1794).

Documentele ne mai arată că prin hotărîrea împăratului (nr. 2 288) fiecare comunitate școlară era obligată să înființeze școală populară trivială în limba națională, să contribuie la zidirea și întreținerea localului de școală, precum și la salarizarea învățătorului. Astfel, aflăm că locuitorii Sighetului Marmației se obligau să contribuie cu muncă voluntară la construirea localului de școală normală, la construirea locuinței învățătorului și la salarizarea lui cu bani [5]. Între semnatarii acestui contract întîlnim și pe românii Popșa Ion și Hodor Ion. Din acest document-contract, un exemplar a fost trimis și la Oradea, unde era inspector provincial Iacob Verner, de care depindeau și toate școlile din comitatul Maramureșului.

[3] Fascicula 69, Manuscrisul 574/1791, Arhivele Statului, Sighetul Marmației.
[4] Manuscrisul 1064/1790.
[5] Fasc. 40, ms. 1200/1780.

Potrivit recensământului din 1787, sînt menționate 44 de localități din actualul județ maramureș în care se aflau la acea dată 3 999 de copii de vîrstă școlară, în afara localităților care lipseau din acele tabele și pe care le-am amintit mai sus. Aceste localități românești, potrivit documentelor, au încheiat fiecare contract pentru susținerea școlii și salarizarea învățătorului, precum și pentru întreținerea candidaților învățători la Școala normală din Oradea. Cele aproape o sută de contracte existente, prin care locuitorii satelor maramureșene, în frunte cu juzii lor, se angajau să întrețină cu salariu pe profesorii de la școlile naționale normale din Oradea, unde erau pregătiți învățătorii necesari școlilor populare românești din Maramureș, ne arată că în Maramureș, la acea dată, a existat o vastă rețea școlară românească. Dintre astfel de documente-contracte amintim doar cîteva: ms. 2 287 pentru localitatea Duleni, cel din 28 mai 1789 pentru localitatea Crăcești și altele pentru localitățile: Nănești, Deseşti, Călinești, Hărnicești, Oncești, Breb etc. În contractul încheiat la 1 septembrie 1788 de locuitorii Ruscovei (ms. 1 111/1788) se arată că semnatarii (judele Botiz Pintea și cetățenii Cioban Onofrei și Jurica Vasile) și locuitorii vor plăti învățătorului anual 3 care de lemne de foc, un car cu fîn, salariu în bani și vor contribui prin muncă voluntară la construirea școlii și a locuinței învățătorului.

Semnificativ este faptul că moșierii locali încurajau pe țărani să nu plătească pe învățători, să nu contribuie la zidirea școlilor, să nu-și trimită copiii la școală, cum a făcut moșierul Teleky Iosif din Strîmtura, motivînd că țăranii și așa au multe sarcini și dări. Adevărul, este că numai ținut în ignoranță poporul putea fi exploatat după bunul plac (ms. 1 908/1789 și ms. 1690/1793). La 20 august 1793, primpretorul Rednic Ion al plasei Cosăului confirmă primirea ordinului comitatului Maramureș de a îndemna, a urmări și controla ca toți copiii de școală să frecventeze regulat și arăta că el îl execută, dînd și lista celor 29 de elevi din Satsugatag și a celor 18 elevi din Crăcești care frecventau școala. Primpretorul Plășii de Sus (Izei), Szaplanczai Vasile, raporta comitatului că elevii din plasa sa frecventează școlile naționale regulat și că la controlul făcut personal copiii au dat răspunsuri bune și, deci, învățătorii merită să fie plătiți. În multe localități, între care și în Bărsana, primpretorul a constatat că chiar și copiii iobagilor frecventează școala și că, asistînd la lecții, a văzut că învățătorul lucrează conștiincios (ms. 1 365).

Un fapt semnificativ este acela că între anii 1788—1796 în gimnaziul din Ujgorod (Ungvar) erau ca limbi de predare: rutenica, valahica și slavica (ms. 500/1788). Între anii 1798—1800 episcopul Andrei Bacinschi al Ujgorodului dă mai multe circulări în limba română în care cerea preoților români și credincioșilor ca să își învețe mai întîi copiii în românește și apoi să-i trimită la seminarul preoțesc din Ujgorod, fiindcă altfel nu-i va primi, deoarece ei trebuiau să slujească și să predice în limba română. Circulările reflectă momentul cînd în comitatele Ugocei, Beregului, Ungului și Maramureșului începea procesul deznaționalizării străvechii populații românești din aceste comitate.

Documentele prezentate, ca și cele neamintite, ne arată că în Maramureș, la sfîrșitul veacului al XVIII-lea, exista un învățămînt românesc la sate, temeinic organizat și orientat spre ridicarea culturală și națională a poporului nostru din această parte a țării. Faptul că populația l-a sprijinit cu bani, cu muncă voluntară și a încheiat contracte în acest sens este o dovadă că poporul român a fost dornic de cultură din cele mai vechi timpuri, că și-a dorit un învățămînt al lui, în limba națională, și ca atare numai piedicile puse de străini și înstrăinați au fost o cauză a unui progres încetinit pe tărîmul culturii noastre naționale.

Efectuarea învățămîntului în limba națională a contribuit la menținerea unității naționale, în ciuda tuturor obstacolelor create de autorități. Fenomenele de deznaționalizare sînt o urmare a trecerii învățămîntului sub conducere străină, iar analfabetismul își are aceeași explicație. Activitatea desfășurată de dascălii maramureșeni în această perioadă se înscrie ca o pagină luminoasă în istoria culturii noastre naționale.

IDEI ÎNAINTATE ÎN OPERA LUI PETRU PIPOȘ (1859—1913)

Lector **GH. ȘORA**
Asistent **P. ARDELEAN**
Timișoara

Originar dintr-o veche familie cu tradiții intelectuale, Petru Pipoș s-a născut la Alba-Iulia. Urmează școala primară în orașul natal, apoi liceul piarist din Cluj, unde audiază și cursurile universitare, la Facultatea de matematică și fizică. În 1881 obține diploma de profesor pentru școlile secundare, iar peste un an își ia doctoratul în filozofie la Budapesta, cu o teză de matematică, intitulată *Problema lui Apolloniu*.

În anul cînd și-a isprăvit studiile universitare, Pipoș a venit la Preparandia din Arad, unde, în lipsa unui post de matematică, a preluat catedra de pedagogie, devenită vacantă prin încetarea din viață a titularului ei, profesorul Lazăr Petrovici[1]. Silit astfel să abandoneze studiul matematicii pentru care vădise nu numai înclinațiile deosebite, ci și o mare pasiune, Pipoș se pregătește intens și temeinic în vederea noii sale cariere și, aprofundînd științele pedagogice, izbutește chiar să elaboreze o serie de manuale de acest gen, bine primite de Academia Română. Titu Maiorescu, intuind în el omul valoros și util școlii românești, îl cheamă în capitală, oferindu-i o catedră la Universitate. Pipoș rămîne însă la Arad, continuîndu-și activitatea didactică și științifică la Preparandie. A murit la vîrsta de 54 de ani, în 1913, izolat, în sărăcie.

*

Profesorul Preparandiei din Arad nu s-a mulțumit cu existența molcomă a unui dascăl de provincie, după cum nu l-a atras nici perspectiva universitară. Ardea în el flacăra unui spirit viu, a cărui constantă dominantă a fost patriotismul fierbinte și, în virtutea acestui fapt, el a devenit un militant de seamă al mișcării naționale românești din Transilvania, aducînd o contribuție substanțială într-unul din domeniile ei cele mai importante: școala.

În opera și activitatea sa, Petru Pipoș pledează pentru adevăr, pentru dezvoltarea învățămîntului românesc și cultivarea dragostei față de limba română, pentru transformarea școlii într-un factor de ridicare a poporului. Convins de importanța

[1] Arhiva Consistoriului Arad, Doc. 78/1881, Apud. V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Țîrcovnicu, *Preparandia din Arad*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 137

predării științei în școală, de înalta misiune morală ce-i revine profesorului, Pipoș fundamentează teoretic necesitatea acestora.

În lucrările sale, el aduce idei materialiste referitoare la conexiunea lucrurilor și a fenomenelor, la evoluție și mișcare. În *Cugetări despre educațiune*, P. Pipoș subliniază ideea că mișcarea este proprietatea fundamentală a materiei, modul ei de existență. „În economia nemărginită a firii nimic nu piere cu totul, nu se risipește nici un fir de pulbere măcar, ci lucrurile-și schimbă fața numai, se dezvoltă și se strică, pentru ca natura, din zdrențele veșmintelor ei învechite, să probeze iară a-și croi alte forme, mai bune și mai complete, și în acest joc veșnic al creațiunii nimic nu e statornic, decît singură nestabilitatea. Legea dezvoltării stăpînește firea întreagă, organismele toate din moment în moment se îmbracă în alte și iară alte forme, și chiar această schimbare perpetuă este sufletul lumii“ [2].

Lumea fiind deci materie în mișcare, în veșnică devenire, apare posibilitatea transformării ei, prin acțiunea conștientă a omului. Omul însuși, ca ființă naturală, poate fi modelat prin educație. Din aceeași concepție dialectică a dezvoltării deduce Pipoș și modalitatea științifică de a acționa asupra individului în procesul instructiv-educativ. „Învățătorul are să procedeze pe cale dezvoltătoare așa încît fiecare cunoștință următoare să stea în legătură organică cu cele premergătoare și materialul de învățămînt de la fiecare obiect... să formeze un întreg coerent și unitar. Și precum în natură nu sînt sărituri, tocmai așa și învățămîntul are să înainteze fără lacune, în continuitate neîntreruptă, în bună ordine reclamată de dezvoltarea naturală a elevului“ [3].

La loc de cinste în contextul ideilor sale despre educație, Pipoș înscrie problema adevărului. Recunoscînd că adevărul nu se obține dintr-o dată, în întregime, ci treptat, prin cunoașteri succesive incomplete, aproximative deci, printr-o serie de adevăruri relative, el atrage atenția asupra necesității de a respecta această lege în procesul instructiv-educativ. Acele „chestiuni pe care știința nu le-a rezolvat pe deplin“ să nu fie predate elevilor ca adevăruri absolute, „căci numai astfel se va putea dezvolta în elevi iubirea de adevăr, care este factorul principal a toată înaintarea intelectuală“ [4]. E în aceste cuvinte un apel călduros la onestiatea și responsabilitatea profesorului, pedagogului, în general. Pipoș îl va repeta în opera sa, întregindu-l prin colateralele altor teze pedagogice.

Pedagogia el o vede spațial, ca o complexitate de fenomene și probleme, care decurge, la rîndul său, din activitatea de pregătire „omnilaterală“ (termenul aparține lui Pipoș, n.n.) a tinerelor generații. Activitatea teoretică și practică desfășurată în acest sens de către Pipoș se caracterizează prin eforturi susținute în promovarea învățămîntului educativ.

Învățămîntul, educația, în general, este, în concepția lui Pipoș, „o lucrare premeditată“, tinzînd spre realizarea a două deziderate armonios constituite într-o unitate organică: „minte luminată, inimă nobilă“. În acest concept herbartian rezidă; după Pipoș, întreaga esență a învățămîntului educativ, văzut de el ca o cerință practică fundamentală și ca un principiu cardinal, totodată, al pedagogiei. „Dacă învățămîntul nu va da, pe lîngă cultura intelectuală, și una morală, nu mai poate fi vorba de puterea educativă a școlii“, afirmă cu convingere Pipoș. În procesul instructiv-educativ, arată el mai departe, elevii trebuie să fie înarmați cu cunoștințe temeinice, bine organizate, cu idei, noțiuni și judecăți clare. Educația trebuie să le dezvolte spiritul liber, autonom, să-i familiarizeze cu judecata proprie

[2] Petru Pipoș, *Festivitatea aranjată în seara de 20 aprilie*, Arad, 1886, p. 28.
[3] *Op. cit.*, p. 164.
[4] Petru Pipoș, *Didactica*, Ediția a V-a, 1909, p. 176—177.

asupra obiectelor şi fenomenelor, iar nu cu simpla memorizare mecanică. Învăţămîntul reprezintă pentru elevi o istorie a cunoaşterii umane în miniatură, prin urmare spiritul lor trebuie condus pe aceeaşi cale pe care a parcurs-o omenirea de-a lungul evoluţiei sale psihice: de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la particular la general, intuind cauzalitatea fenomenelor şi proceselor, dezvoltînd cunoştinţele unele din altele. Aceasta ar fi şi pentru elevi calea însuşirii unei culturi generale de bază, indispensabile omului modern. Ea trece, bineînţeles prin muncă şi străduinţă, realizîndu-se, în primul rînd, prin şcoală.

Dacă educarea gîndirii logice, a „cugetării drepte", cum spune Pipoş, duce şi la dezvoltarea unui „caracter ferm", nu e mai puţin adevărat că un asemenea caracter se formează, întîi de toate, prin trezirea şi dezvoltarea anumitor sentimente. Căci învăţămîntul educativ urmăreşte, aşa cum s-a mai arătat, nu numai transmiterea de cunoştinţe necesare în viaţa practică, nu numai „luminarea minţii" — după expresia lui Pipoş —, ci şi formarea a ceea ce el numeşte „caracter moral" sau „caracter cu virtute". Prin urmare, dacă vrem să formăm o personalitate armonioasă, utilă în egală măsură sieşi şi societăţii, e necesară atît „cultura minţii", cît şi „cultura inimii". Pentru o astfel de personalitate pledează Pipoş în lucrările sale, indicînd şi analizînd totodată căile şi mijloacele pentru realizarea ei.

Ca o concluzie la cele spuse de Pipoş, în legătură cu învăţămîntul educativ, se poate aprecia că el vede în acesta posibilitatea unei dezvoltări multilaterale a individului, în care scop şi formulează cerinţa ca educaţia să devină „o artă practică", orientată spre perfecţionarea acestuia, după cum sculptura, urmărind, prin şlefuire, să dea viaţă marmurei amorfe, tinde şi ea spre perfecţiune. Acest deziderat suprem Pipoş îl subordonează însă unor necesităţi practice de viaţă, nu-l absolutizează ca un scop în sine. „Totul spre binele omenirii, afirmă el, înafara acestui scop totul e deşertăciune" [5].

Deşi nu teoretizează în legătură cu problema practicii ca treaptă a cunoaşterii, Pipoş este convins de rolul acesteia în elaborarea adevărului. În acest sens, reţinem afirmaţia lui că „Practica verifică principiile în mod neîndoielnic" [6].

Procesul instructiv-educativ desfăşurat în şcoală Pipoş îl pune în legătură directă cu viaţa socială, cu cerinţele practice ale acesteia, stabilind şi o ordine în care trebuie să se predea cunoştinţele: întîi cele necesare, apoi cele utile dar nu absolut necesare şi numai pe urmă dexterităţile. „Nu pentru şcoală învăţăm, ci pentru viaţă", exclamă el o dată cu Seneca, subliniind astfel necesitatea îmbinării teoriei cu acţiuni şi fapte. Cu toate că nu exclude rolul educativ al practicii în procesul de învăţămînt, Pipoş accentuează îndeosebi latura utilitară a acesteia. În manualul de metodică el acordă astfel un spaţiu larg capitolelor în care tratează despre formarea deprinderilor practice de muncă, vorbind despre lucrul manual, despre cunoştinţele practice de industrie casnică necesare elevilor. Era calea pe care putea să prospere naţiunea română din Transilvania şi în primul rînd burghezia acesteia, după cum credea Pipoş, exagerînd rolul şcolii, în detrimentul luptei politice.

În strînsă legătură cu teoria învăţămîntului educativ stau ideile lui Pipoş despre „şcoala poporală", „eminamente educativă prin învăţămîntul său", considerată „baza tuturor institutelor de învăţămînt ale timpului modern". Pornind de la Comenius şi Pestalozzi, întemeietorii acesteia, Pipoş o defineşte astfel: „şcoala poporală este acel institut de educaţie public şi general care împrumută fiecărui

[5] Petru Pipoş, *Festivitatea aranjată în seara de 20 aprilie*, Arad, 1886.
[6] Petru Pipoş, *Istoria pedagogiei*, Arad, 1890, p. 396.

individ cultura elementară care este absolut necesară pentru ca individul să-şi poată împlini datorinţele faţă de sine şi faţă de societate" [7].

Din definiţia dată de Pipoş deducem esenţa „şcolii poporale", aceea de a-i înarma pe elevi cu elementele culturii generale, „care servesc de bază pentru orice chemare în viaţă". Tot el aduce şi ideea, foarte preţioasă, a obligativităţii învăţământului general, a şcolii poporale", fără discriminări naţionale şi sociale sau în privinţa aptitudinilor şi însuşirilor individuale ale elevilor. Pipoş cere totodată ca „şcoala poporală" să difere în mediul urban şi în cel rural, în funcţie de condiţiile materiale deosebite existente la oraş şi la sat. Referitor la durata „şcolii poporale", studiind şi organizarea acesteia într-o serie de ţări din apus, el conchide că „Nu e raţional a extinde prea mult timpul învăţământului elementar", concluzie ce corespundea împrejurărilor dezvoltării economice a naţiunii române din Transilvania, în care elevii, după absolvire, se încadrau imediat şi nemijlocit în producţia industrială, agricolă sau casnică. În sfîrşit, „şcoala poporală", aşa cum o concepea Pipoş, trebuia să se afle în raporturi strînse cu familia şi societatea, colaborînd cu aceşti factori la educarea multilaterală a tinerei generaţii. Acest deziderat se realizează întocmai astăzi, în condiţiile noi, socialiste.

Pipoş a acordat, aşa cum s-a mai spus, o importanţă prea mare posibilităţii şcolii de a îmbunătăţi starea materială precară a poporului şi, în crezul său luminist, n-a văzut în revoluţia socialistă calea spre eliberarea maselor de exploatare.

În problema caracterului naţional al educaţiei, el aduce însă — şi nu dintr-o simplă exaltare a entuziasmului, ci bazat pe cunoaşterea profund ştiinţifică a acesteia, — idei de o remarcabilă şi surprinzătoare actualitate. Se poate aprecia de altfel că întreg sistemul său pedagogic este clădit pe conceptul solidarităţii naţionale, afirmă necesitatea înarmării tineretului cu idealul naţional-patriotic.

În studiul intitulat *Elementul naţional în educaţiune* [8], Pipoş arată încă de la început, în mod just, că popoarele sînt chemate să se organizeze după cum cer interesele lor naţionale, să-şi afirme individualitatea, contribuind astfel la dezvoltarea civilizaţiei universale. Pentru a dărui umanităţii o parte din trăsăturile sale specifice, e necesar însă ca fiecare popor să se dezvolte liber, nestingherit, să-şi dezvolte educaţia şi cultura sa naţională. El insistă asupra ideii că progresul general al omenirii este legat de progresul fiecărei naţiuni în parte, al fiecărui individ, iar acesta, dacă vrea să fie folositor omenirii, trebuie să fie legat prin mii de fire de naţiunea sa, de propriul său popor, iar nu asemenea cosmopolitului, care, disprețuind sentimentul naţional, se declară fiu al umanităţii.

Avînd încredere într-un viitor mai bun al întregii omeniri, Pipoş are convingerea că, prin înfrăţirea popoarelor, se poate ajunge la bunăstarea generală a acesteia. „Orice consecinţă naţională în dezvoltarea sa istorică trebuie să ia o astfel de direcţiune, încît faptele tuturor popoarelor să poată converge spre o umanitate nobilă, prin care se înfrăţesc toate naţiunile în o singură societate mare şi prin care se operează grandioasa dezvoltare a civilizaţiei" [9].

Referindu-se la *poporul nostru, al cărui progres a fost veacuri de-a rîndul frînat de asuprirea străină*, Pipoş subliniază rolul culturii moldoveneşti în educarea patriotică a românilor şi străduinţa cărturarilor transilvăneni în promovarea ideii de unitate naţională ; scoate în evidenţă însemnătatea activităţii şi operei reprezen-

[7] Petru Pipoş, *Didactica*, Arad, 1890, p. 16.
[8] Petru Pipoş, *Asociaţia naţională ardeană, Conferinţe publice*, Arad, p. 27—41, 1892.
[9] *Ibidem*, p. 27.

tanţilor şcolii ardelene, care în şcolile româneşti din Transilvania, au întemeiat literatura, istoriografia şi educaţia naţională.

Vorbind despre educaţia naţională, Pipoş are încă o dată prilejul de a sublinia rolul „şcolii poporale", care „a devenit custodele limbii naţionale, scutitoarea moravurilor naţionale şi creatoarea acelor trăsături din care se alcătuieşte caracterul unei naţiuni" [10].

Cu privire la factorii educaţiei naţionale în şcoală, Pipoş arată rolul şi importanţa diferitelor obiecte de învăţământ, accentuînd asupra limbii materne, asupra literaturii şi poeziei, prin care „se pot descoperi tradiţiile trecutului şi se pot pregăti în linişte aspiraţiile viitorului".

Pe linia eforturilor de promovare a învăţământului românesc întreprinse de profesorii Preparandiei din Arad se înscrie şi activitatea ştiinţifică a lui Pipoş axată, în special, pe elaborarea şi editarea unor manuale şi cărţi cu conţinut pedagogic, necesare pentru pregătirea viitorilor învăţători, dar şi pentru cercetarea problemelor pedagogiei moderne. Între lucrările mai importante aparţinînd primei categorii, figurează *Didactica* (ediţia I, 1887), *Metodica şcoalei poporale pentru elevii institutelor pedagogice (şcoalelor normale)* (ediţia I, 1888), *Istoria pedagogiei* (ed. I, 1892), *Psihologia precedată de somatologie şi urmată de logica elementară* (ed. I, 1896) etc.

Ceea ce caracterizează în ansamblu scrierile lui Pipoş, în primul rînd, este nivelul lor ştiinţific modern, în pas cu progresele cele mai noi înregistrate de pedagogie şi de alte ştiinţe din epoca respectivă. Conţinutul, ca şi modul de expunere şi tratare a materialului, se bazează în aceste cărţi pe concepţia înaintată a autorului asupra învăţământului, a şcolii, a educaţiei, concepţie despre care am avut prilejul să vorbim. Caracterul sistematic unitar şi coerent, claritatea şi accesibilitatea lor, date şi de utilizarea unei frumoase limbi româneşti, le-au creat o largă circulaţie şi popularitate în epocă, determinînd utilizarea lor mult timp în şcolile româneşti din Transilvania şi din Principate.

Subliniind actualitatea unor idei, principii şi metode cuprinse în aceste manuale, arătăm, totodată, că ele depăşesc şi azi sfera interesului strict istoric. În elaborarea lor, autorul pleacă de la un principiu călăuzitor, acela al accesibilităţii. Astfel, în prefaţa la manualul de psihologie [11], Pipoş arată că s-a străduit să dea pe înţelesul elevilor cunoştinţele principale din acest domeniu, vizînd realizarea principiului mai sus-amintit. Tot aici se motivează asocierea celor trei discipline (psihologia, somatologia şi logica) prin necesitatea de a oferi o imagine a interacţiunii dintre acestea în asigurarea succesului învăţământului. Subliniem, ca o caracteristică importantă a acestei lucrări, latura ei aplicativă, exprimată în faptul că pentru fiecare capitol teoretic se dau şi procedeele pedagogice relative la cultivarea psihicului şi a fizicului. În adaosul la logica elementară de la sfîrşit, autorul întreprinde şi o încercare de definire a metodelor şi de clasificare a ştiinţelor. Interesant ni se pare istoricul chestiunii, în care citează o serie de contribuţii, începînd cu Aristotel şi continuînd apoi cu Bacon de Verulan, D'Alembert, H. Spencer, Aug. Comte, Bertham, Ampère etc., ceea ce demonstrează vasta sa informare.

Metodica şcoalei poporale scrisă de Pipoş este, în ciuda unei concesii făcute religiei (criteriu de bază al „moralei şi moralităţii", după autor), un manual complet de acest gen, tratînd despre mijloacele şi procedeele de predare în cazul majorităţii obiectelor de învăţământ. Trebuie spus, revenind la locul şi importanţa acordată

[10] *Ibidem*, p. 48.

[11] Petru Pipos, *Psihologia precedată de somatologie şi urmată de logica elementară pentru preparandii*, Ed. a II-a, Arad, 1901.

religiei ca obiect de învăţămînt, că Pipoş nu exclude curiozitatea minţii omeneşti, acordîndu-i prerogativa de a şti „pentru ce crede aşa şi nu altcum", contrar deci cu spiritul binecunoscutei dogme: „crede şi nu cerceta". Semnificativă pentru evoluţia sa ideologică este de altfel şi ordinea în care el aşază domeniile cunoaşterii, în capitolul 52 din istoria pedagogiei (natură, om, dumnezeu), vădind o religiozitate mai mult de circumstanţă.

Un merit de seamă al cărţii de metodică este faptul de a fi insistat asupra importanţei principiului intuitiv în predare, precum şi asupra rolului familiei ca factor educativ. Apoi, criteriul istoric este prezent şi aici în expunerea diferitelor concepţii metodice, care coboară uneori pînă la vechii greci şi la romani.

În fine, *Istoria pedagogiei* scrisă de P. Pipoş este cea dintîi prezentare originală a ideilor, a concepţiilor şi a principiilor pedagogice la diferite popoare în decursul timpului, deoarece o istorie a pedagogiei universale exista anterior numai în traducere.

Ediţiile din 1902—1907 ale acestei cărţi reduc partea referitoare la educaţia religioasă, acordînd un spaţiu mai larg prezentării critice a diferitelor sisteme pedagogice moderne, în special occidentale. În acest cadru, trebuie plasat, credem, şi studiul asupra lui Rousseau, apărut în 1912 [12], în care Pipoş, polemizînd cu ilustrul său înaintaş în problema întoarcerii la natură profesată de către acesta, afirmă posibilitatea formării omului în societate, „fără conlucrarea căreia nu se poate imagina educaţia completă".

O atenţie deosebită acordă autorul dezvoltării sistemului instituţiilor de educaţie, oprindu-se şi asupra şcolilor speciale pentru copiii cu defecte fiziologice şi asupra grădiniţelor etc. Legat de prezentarea lor, Pipoş utilizează şi terminologia ştiinţifică adecvată, contribuind în acest fel la fixarea ei în literatura pedagogică de la noi. Merită să fie subliniată şi analiza diferitelor idei cu privire la educaţie prezente în scrierile unor autori cunoscuţi în genere ca literaţi. Pipoş este astfel primul care a valorificat în mod ştiinţific bogata comoară de învăţăminte adunată în *Gargantua şi Pantagruel* a lui Rabelais, de pildă, sau în *Eseurile* lui Michel de Montaigne, scriitori apreciaţi de către el pentru realismul lor pedagogic.

Între opera lui Comenius şi cea a lui Pestalozzi există o continuitate şi o întregire reciprocă, remarcă Pipoş, subliniind în acelaşi timp umanismul pedagogic al acestor pedagogi. Ultimul capitol al lucrării este consacrat „istoriei şcoalelor româneşti" şi în el se face o caldă prezentare a înaintaşilor: Varlaam, Eliade, Asachi. Despre Gh. Lazăr, dascălul din Avrig, arată că „a redeşteptat conştiinţa naţională", trecînd în Ţara Românească „cu cartea în mînă... pentru ca să spuie românilor sub fanarioţi că ei sînt români" [13].

Istoria pedagogiei scrisă de P. Pipoş a fost apreciată pentru utilitatea ei, încă de la prima apariţie. Astfel, în 1893, în numărul din 10 martie al revistei „Lumină pentru toţi", Eniu Bălteanu sublinia că această carte „împrumută cititorului prevedere, tact şi însufleţire în activitatea sa". Acelaşi lucru se poate afirma azi despre întreaga operă pedagogică, didactică şi ştiinţifică a lui Pipoş, care, dacă nu-şi va fi menţinut peste tot prospeţimea şi actualitatea, va rămîne totuşi ca o contribuţie remarcabilă în istoria pedagogiei româneşti.

*

Petru Pipoş a fost un slujitor credincios şi statornic al ştiinţei pedagogice şi al şcolii româneşti, de care nu s-a despărţit vreme de 32 de ani, nici o clipă.

[12] Petru Pipoş, *Jean Jacques Rousseau, ideile sale pedagogice şi critica acestora*, în „Reuniunea învăţătorilor", Arad, 1912.

[13] Petru Pipoş, *Istoria pedagogiei*, Arad, 1903, p. 12.

Călăuzit de dragoste pentru popor, el a militat neobosit pentru ridicarea acestuia în rîndul naţiunilor civilizate, contribuind, în acelaşi timp, la lupta pentru desăvîrşirea unităţii noastre politice.

Luptător înaintat pentru drepturi democratice, îndrumător de seamă al vieţii spirituale din Transilvania, profesorul şi omul de ştiinţă Petru Pipoş aparţine tradiţiilor înaintate ale culturii noastre, patrimoniului ei de aur.

DIACUL OPREA, PRIMUL DASCĂL UMANIST ROMAN

PAVEL BINDER

Secolul al XVI-lea a marcat o nouă etapă în istoria învăţămîntului din ţara noastră. În centrele urbane din ţările române s-au înfiinţat şcoli publice orăşeneşti, care deseori foloseau clădirile şi încăperile mănăstirilor secularizate. În această perioadă a apărut şi *Învăţătura* atribuită lui Neagoe Basarab, domnul Ţării Româneşti (1512—1521) către fiul său Teodosie, în care sînt cuprinse mai multe idei pedagogice laice [1]. Majoritatea umaniştilor din ţară (Diacul Oprea, Johannes Sommer, Johannes Honterus, Valentin Wagner, Gaspar Heltai) au înfiinţat sau au condus şcoli. Întemeierea tipografiilor şi activitatea lor editorială în România erau strîns legate de necesităţile şcolilor noi înfiinţate. Prima carte ieşită de sub tiparniţa din Sibiu (1529) a fost un manual de limbă latină, iar multe din cărţile tipărite de Coresi şi Honterus au fost folosite drept manuale şcolare [2].

Cea mai importantă şcoală românească din Transilvania, reorganizată în epoca umanistă, a fost cea de pe lîngă biserica Sf. Nicolae din Şcheii Braşovului. Şcoala şi biserica au fost construite şi apoi reconstruite cu ajutorul domnilor munteni şi al orăşenilor români din Şchei. În anul 1495, după spusele cronicarului şcheian Radu Tempea : „Căzut-au un cuget bun spre creştinii dintr-acestea loc, de mearseră la cinstitul Sfat cu mare rugăciune şi cu mare cinste dela Io Neagoe Voevod din ţara Muntenească (de fapt pînă în 1495 a domnit Vlad Călugărul, n.a.) şi i-au îngăduit Sfatul de au zidit şi au ridicat beseareca aceasta de piiatră... s-au sculat cu ajutori şi orăşenii de aici bătrîni şi tineri, bogaţi şi săraci, mici şi mari şi au isprăvit..." [3]

Imediat după menţionarea nominală a primului preot din suburbia românească a Braşovului (Popa Costea, în 1477), documentele menţionează şi dascălii şcolii de aici. Dascălul Radu de lîngă popa Coman, care a trăit în timpul lui Vlad Călugărul (1481—1495) a fost urmat de Gheorghe grămăticul (1484—1492), apoi de dascălul Stoican, probabil identic cu Stoica Dobromir, iar el de dascălul Dobre pomenit în 1554 ca „scholasticus" [4]. În 1495 existenţa şcolii de slavonie de lîngă biserica Sf. Nicolae din Şchei a fost atestată documentar [5]. Majoritatea dascălilor români din

---

[1] Dan Simonescu, *Probleme de educaţie şi învăţămînt în literatura paranetică*, în *Omagiu lui P. Constantinescu-Iaşi*, Extras, Bucureşti, Editura Academiei, 1965, p. 709—711 şi *Din istoria gîndirii pedagogice universale*, I, Bucureşti, ESDP, 1959, p. 402—404.

[2] Pavel Binder, *Meşteri tipografi şi tipografi notari, dascăli, diplomaţi şi pictori*, manuscris.

[3] Candid C. Muşlea, *Biserica Sf. Nicolae din Şcheii Braşovului*, vol. 1, Braşov, Astra, 1943, p. 53—54.

[4] Nicolae Sulică, *Minunata Cetate a Braşovului, Cărturari braşoveni ai secolului al XVI-lea ctitori ai limbei noastre literare*, Braşov, 1943, p. 15.

[5] *Istoria României*, vol. II, Bucureşti, Editura Academiei, p. 688.

Șchei, numiți grămătici și dieci, au fost în același timp „scriitori la cetate", adică angajații magistratului brașovean pentru rezolvarea corespondenței în limba slavonă și română cu Țara Românească. Dascălii și preoții șcheieni, fiind deseori trimiși în misiuni diplomatice dincolo de Carpați, au avut strînse relații cu cărturarii și dregătorii munteni și moldoveni. Unii din dascălii șcheieni (cum a fost Dobre), după un obicei frecvent în Transilvania, au ajuns preoți la biserica Sf. Nicolae. Pînă în anul 1570, însă, nu avem date despre structura internă și organizarea școlii românești din Brașov.

Inițiativa scrisului în românește, a tipăririi cărților în limba română, aparține românilor, în primul rînd păturilor orășenești [6]. Orășenii români din Șchei au avut nevoie de scrisul în limba poporului pentru socotelile lor comerciale. În această perioadă au început cărturarii români din Șchei opera lor de traducere în limba română a unor texte bisericești slavone. De asemenea, în această perioadă trebuie luată în seamă și adoptarea reformei religioase de populația și dregătorii din cetatea Brașovului.

În 1544, celebrul umanist brașovean Johannes Honterus a reorganizat pe baze noi școala orășenească din cetatea Brașovului. Juzii brașoveni, trecuți la protestantism, de atunci înainte controlau și bisericile și școlile, inclusiv cele românești din Șcheii Brașovului. În 1559 judele Johane Benkner, identic cu „Hanăș Begnăr", cunoscut nouă din epilogurile cărților coresiene, a declarat reformarea confesională a românilor [7] și le-a pus la îndemînă *Întrebarea creștinească* tipărită de Coresi. Doctrina Reformei nu a fost însă acceptată de românii din Șcheii Brașovului. Prin această hotărîre a sfatului orășenesc s-a codificat tendința mai veche a cărturarilor români din Șchei de a naționaliza cultura. Anul 1559 se poate considera ca dată cînd școala „de slavonie" din Șchei s-a transformat în școală românească, fiind prima instituție de învățămînt din țara noastră, în care o parte a disciplinelor se predau în limba română.

*

În această perioadă de efervescență culturală românească a trăit și a activat diacul umanist Oprea, dascălul școlii românești din Șcheii Brașovului. Din epilogul *Octoihului* românesc copiat de el în 1570, putem cunoaște nu numai ideile lui progresiste, dar și organizarea celei mai vechi școli românești din țara noastră [8].

Școala din Șchei a slujit de învățătură în primul rînd pentru fiii orășenilor români din Brașov. Diacul Oprea mai precizează că la această școală se „tremetia la învățătură den țara Bârseei și den tot ținutul Ardialului". La această școală, care a fost un important centru cultural pentru toți românii din Transilvania, au studiat și elevi veniți din Țara Românească și din Moldova.

Brașovul și în această perioadă a servit ca refugiu pentru mulți domni și boieri români, care, venind aici cu familia și suita lor, și-au dat copiii să învețe la școala din Șchei. Deși nu avem date concrete, trebuie să presupunem că și Șerban, fiul diaconului Coresi — care din 1559 s-a așezat definitiv la Brașov — a învățat la această școală. După terminarea școlii din Șchei mulți cărturari români au studiat mai departe la alte școli superioare ortodoxe. Despre fiul popei Dobre, popa Mihai

[6] P. P. Panaitescu, *Începuturile și biruința scrisului în limba română*, București, Editura Academiei, 1965, p. 133.

[7] *Quellen zur Geschichte der Stadt Kronstadt*, vol. IV, p. 80.

[8] Nicolae Sulică, *Cea mai veche școală românească din cuprinsul României...*, extras din *Omagiu lui Constantin Kiriței*, București, Cartea Românească, f.a., p. 14—15.

— viitorul colaborator al lui Coresi — ştim că a învăţat la şcola patriarhală din Ipec (Serbia).

Diacul Oprea, în *Epilogul* său, dezbate problema localului şcolar, a cazării elevilor veniţi din alte părţi şi dă interesante date despre ctitorii şi sprijinitorii şcolii din punct de vedere material. Pentru cazarea elevilor veniţi din altă parte a servit „slomnul şi chiliile beseareciei", care ţineau locul internatelor de azi. În timpul dăscăliei lui Oprea aceste clădiri „s-au vechit şi au scăzut", astfel că ele nu mai puteau adăposti pe toţi elevii români veniţi din Ţara Bîrsei şi Transilvania, ca mai înainte.

Din *Epilogul* scris de diacul Oprea reiese că în 1570 şcoala din Şchei a fost sprijinită de „vlădica Pavel (Tordaşi, n.a.) cârmuitoriu besearecilor rumâneşti de suptu despusul Măriei lui Craiu" (principele Transilvaniei, n.a.), care a permis şcheienilor să strîngă bani de la domnii şi boierii din Ţara Românească şi din Moldova.

Vechii localnici din Şchei şi azi pot preciza locul unde a fost adăpostit unul din localurile şcolii. Faptul că la 1570 se vorbeşte de chilii, care în acea epocă aveau o destinaţie şcolară, dovedeşte că biserica Sf. Nicolae avusese într-o vreme şi chilii călugăreşti, dintre care unele au fost lăsate pe seama şcolii [9]. Într-un hrisov din 1655 al lui Grigore Ştefan, domnul Moldovei, biserica Sf. Nicolae a fost numită „mănăstire biserică" [10]. Acest lucru dovedeşte că şcoala era îngrijită la început de călugări.

Diacul Oprea a dat unele amănunte asupra structurii pe clase a şcolii. El menţiona „şcoala de iznoavă", luîndu-şi numele de „dascăl mai mare ucenicilor cine învaţă dăscălie". Şcoala românească din Braşov avea două secţii bine distincte: a) un curs inferior numit „şcoală rumânească", unde se preda în româneşte şi b) un curs superior, „şcoala de descălie", destinat celor care se pregăteau pentru cariera de dascăl şi cleric şi care, pe lîngă limba română, învăţau şi alte limbi. Împărţirea şcolii din Şchei în mai multe cursuri sau clase a dus la existenţa mai multor categorii de cadre didactice. Diacul Oprea, în epilogul *Octoihului românesc*, copiat de el, foloseşte două titluri: „Napisah (am scris, n.a.) az Oprea diiac miarşteriu şcoaleei rumâneşti de lîngă beseareca Şcheailor şi dascăl mai mare ucenicilor cine învaţă dăscălie". Pe lîngă aceste funcţii didactice, Oprea a mai fost „beseareciei p-saltu dentâiu", fiind în această calitate predecesorul lui Anton Pann şi Ciprian Porumbescu. Expresia de „miarşteriu" este identică cu modernul „meşter" şi reproduce latinescul „ludimagister", fiind identic cu termenul folosit în această epocă de meşterii şcolilor germane şi maghiare (Schulmeister, iskola-mester) din Transilvania. Diacul Oprea, menţinîndu-şi postul de „meşter" la copii mici, era şi „directorul" cursului superior frecventat de copii mari şi chiar de adulţi [11].

Diacul Oprea a mai dat interesante ştiri despre procurarea şi folosirea cărţilor destinate scopurilor şcolare. Activitatea dascălului Oprea de a copia un octoih românesc se poate explica prin necesitatea de cărţi şcolare româneşti:

„Această dumnedzeiască carte ce iaste osmoglasnic dela întru sfinţi părintele nostru Ioan Damaschin... iară acum rumâniaşte scrisu-am eu Oprea diiac... Şi am scris despre izvodul (traducerea, n.a.) ce iaste în beşeareca Şcheailor de lîngă

---

[9] N. Sulică, *Cea mai veche şcoală...*, *Op. cit.*, p. 21.

[10] Sterie Stinghe, *Istoria Bisericii Şcheilor Braşovului*, Manuscript de la Radu Tempea, Braşov, 1899, p. 177.

[11] N. Sulică, *Cea mai veche şcoală...*, *Op. cit.*, p. 19.

cetatea Braşovului de l-au scos den limba sârbească pre limba românească sfinţii părinţi (preoţii, n.a.) cine au fost mainte întru acestu loc".

Prin urmare, diacul Oprea a copiat în 1570 *Octoihul* tradus în româneşte mai demult de cărturarii şcheieni din trecut. În 1570 situaţia politică şi culturală din Transilvania a fost favorabilă pentru crearea unor opere româneşti. Principii protestanţi ai Transilvaniei şi vlădicii români ardeleni se străduiau să introducă limba română în şcoli şi biserici [12]. În acest scop, a fost la Braşov episcopul român Pavel Tordaşi, care a sprijinit activitatea de copiere a diacului Oprea, aşa cum se arată în documentele vremii :

„Că cu voia ţăreei şi cu ştirea Măriei lui Craiu (principele Ioan Sigismund, n.a.) aşa au porancit vlădica Pavel Cârmuitoriu besearecilor rumâneşti de suptu despusul Măriei lui Craiu cându au fostu acice în cetate în Braşov să se mulţească cuvîntul lu dumnedzeu şi se adaugă pînă va veni vriame şi lesnire să scrie cu tipariul...".

Prin intermediul vlădicii Pavel Tordaşi, diacul Oprea a fost sprijinit în opera sa de copiere şi de cancelarul Transilvaniei Mihai Csáki, numit Românul (Valahul) :

„Iară sfinţiei lui (vlădica Pavel, n.a.) foarte plăcu deaca ceti şi deade cartia să rămâne şcoaleei şi chelciugul (cheltuiala, n.a.) au cerşut dela creştinul cela bunul şi milostivul sfiatnic dentâiu şi canţelariu Măriei lu craiu jupânul Ceac Mihai den cetate den Bălgrad" (Alba Iulia, n.a.).

În afară de aceste ajutoare, şcoala din Şchei a mai fost sprijinită cu cărţi destinate şi scopurilor şcolare de către magistratul oraşului Braşov. Aceste cărţi erau tipăriturile diaconului Coresi, unele executate la „porunca judeţului Hanăş Benkner", dintre care multe menţionează în epilog că au fost executate pentru „învăţătură" [13]. La cursul inferior au slujit de cărţi şcolare *Întrebarea creştinească*, *Evangheliarul românesc* (1560—1561), tipărite de Coresi [14], iar la cursul superior *Pravila* [15] şi alte cărţi slavone, latine şi româneşti. Prin faptul că diacul Oprea a copiat *Octoihul românesc* „să fie de învăţătură ucenicilor cine învaţă dăscălie" se atestă că limba română se preda şi la cursul superior al şcolii.

*

Pe lîngă date preţioase despre organizarea şcolii, diacul Oprea, în epilogul amintit, emite o serie de idei pedagogice pătrunse de umanism. Dascălul şcolii româneşti din Şchei a fost influenţat şi de reformele religioase, dar n-a adoptat vreo dogmă luterană sau calvină.

Diacul Oprea a contribuit la răspîndirea culturii în limba română în rîndul elevilor şi poporului. Potrivit obiceiului contemporan, el a justificat folosirea limbii române, folosindu-se de citate consacrate şi aprobate de forurile laice şi bisericeşti :

„...Iară acum rumâniaşte scrisu-am (*Octoihul*, n.a.) Oprea diiac să fie de învăţătură ucenicilor cine învaţă dăscălie să fie mai iuşor spre înţeles oamenilor creştini cine cântă cumu grăieşte şi David proroc şi împărat psalom. 46 cântaţi înţelgîndu..."

Străduindu-se a justifica importanţa introducerii limbii româneşti în predare, diacul Oprea s-a pronunţat pentru accesibilitatea culturii pentru pături tot mai largi de cărturari, orăşeni şi ţărani :

„Că în şcoală, cumu trebuiaşte şi în besearecă aşa mai vârtos cuvîntul lui dumnedzeu trebuiaşte să înţeleagă feciorii, dacă cumu să înţeleagă deaca învaţă în

---

[12] *Istoria literaturii române*, I, Bucureşti, Editura Academiei, 1964, p. 304.

[13] Pavel Binder, *Meşteri tipografi...*, *Op. cit.*

[14] Ioan Bianu, Nerva Hodoş, *Bibliografia românească veche*, I, Bucureşti, Socec, 1903, p. 45 (mai jos B.R.V.).

[15] N. Sulică, *Cea mai veche şcoală...*, *Op. cit.*, p. 25.

limba străină de nu înțelege nimea... iară mișelimea (poporul de rînd, n.a.) n-are lipsă de-a știrea" (a limbilor culte, n.a.) [16].

În această perioadă necesitatea internă de a folosi limba română în cultură a fost sprijinită și de dregătorii Transilvaniei și ai orașului Brașov, care au adoptat Reforma religioasă.

Deși accentuează necesitatea introducerii limbii române în școli, diacul Oprea nu nega importanța limbilor culte: „Iară sârbește (slavonește, n.a.) și latinește să știe numai cine iaste om cărtulariu oare preut, oare dascăl, oare diiac" [17].

Diacul Oprea a accentuat și necesitatea folosirii ambelor limbi culte: cea slavonă folosită de români și de alte popoare din sud-estul Europei din sfera culturii bizantine și a limbii latine, folosite ca limbă cultă în centrul și apusul Europei. Deși era influențat de umanism, diacul Oprea nu s-a rupt de tradiția culturii bizantine. Citarea în epilogul lui a unor personaje religioase (Ioan Damaschin, profetul și împăratul David) specifice culturii ortodoxe și slavone, atestă faptul că el nu s-a rupt de tradiția culturală comună tuturor românilor din Transilvania, Țara Românească și Moldova.

Diacul Oprea nu numai că a enunțat importanța limbii latine pentru cei ce voiau să devină cărturari, dar a folosit și unele idei preluate din autori antici romani. În epoca lui și alți cărturari români au cunoscut limba latină, dar el este printre primii din istoria culturii noastre, care scria în limba română și a cunoscut scriitori latini. În cuvintele lui despre importanța culturii, diacul Oprea parafraza celebra comparație *(monumentum aere perennius)* din cunoscutul epilog al odelor poetului Horațiu [18]. Pe baza celor spuse mai sus, putem deduce că la cursul superior al școlii române din Șchei s-a predat, paralel cu limba maternă, limba slavonă și cea latină. Predarea limbii latine într-o școală românească nu putea să nu conducă pe elevi la unele concluzii privind originea romană a poporului nostru și asemănarea dintre limba română și cea latină. Șerban, fiul diaconului Coresi, foarte probabil elevul școlii din Șchei, a fost primul din istoria literaturii noastre care, în epilogul *Paliei*, tipărit de el la Orăștie (1582), pentru întîia oară a scris numele nostru etnic în mod conștient în formă de „român" și nu „rumân", cum au scris înaintașii lui, printre care diaconul Coresi și diacul Oprea. Această pronunțare prezintă o reconstruire a numelui poporului nostru, după rostirea latină clasică [19].

Cea mai înaintată idee exprimată de dascălul Oprea este ideea umanistă a nemuririi terestre prin cultură, exprimînd totodată în cuvinte pitorești maxima de bază a filozofiei moderne: „știința înseamnă putere" [20].

Umanismul diacului Oprea a fost atît de puternic, încît a dus pînă la unele concluzii raționaliste. Cuvintele lui despre puterea învățămîntului ne dovedesc încă o dată că el a fost un dascăl conștient de rolul său în educarea poporului. Prin concepțiile lui progresiste, diacul Oprea poate fi considerat ca unul din cei mai de seamă pedagogi români din epoca umanistă.

---

[16] Reprodus și în *Istoria literaturii române*, I, *Op. cit.*, p. 302—321.

[17] *Ibidem*, p. 321.

[18] Nicolae Sulică, *Clasicismul greco-roman și literatura noastră*, Tg. Mureș, 1930, p. 4—5.

[19] *Istoria literaturii române*, I, *Op. cit.*, p. 316.

[20] *Istoria gîndirii sociale și filozofice în România*, București, Editura Academiei, 1964, p. 54.

DIN PRESA PEDAGOGICĂ DE ALTĂDATĂ

În cadrul rubricii *Din presa pedagogică de altădată*, din acest număr, prezentăm cititorilor unele aspecte privind rolul educației, oglindite în diferite reviste pedagogice din trecut.

Rolul și importanța educației morale. „...Școala lipsită de învățământ moral este incompletă. Tineretul trebuie îndrumat spre „un ideal întemeiat pe unire, pe respect și dragoste de oameni ; pe toleranță care e o formă a fraternității, pe supunerea la aceleași legi ; pe totalitatea amintirilor și speranțelor, în care dragostea de țară își găsește tăria". (Lavisse).

„Fiecare popor e clasat după nivelul său moral. Energia, activitatea, onestitatea, bravura, idealul și calitatea sa sufletească, fac adevărata lui forță. Ori calitățile unui popor — zice dr. Jean Demoor (Știința Educației) sînt expresia ultimă a însușirilor fiecăruia din unitățile ce-l alcătuiesc — iar la acestea, calitățile morale sunt produsul unei sănătoase observări a vieții și a cercetării metodice a conflictelor ce însoțesc experiența.

Vom călăuzi așa dar individul la viața sa de toate zilele și vom provoca formarea automatismului moral — chiar acolo unde înțelegerea morală e cu neputință.

Vom deprinde pe copil cu munca, cu punctualitatea, cu politețea, cu sinceritatea, lealitatea, și economia ; îl vom deprinde să se se stăpînească, să aibă respectul persoanei sale, și noțiunea răspunderii. Îl vom obișnui cu devotamentul ; vom întări în sufletul său dragostea pentru părinți și dragostea de țară. Îl vom face să iubească viața de muncă, oamenii, dragostea de adevăr și de ajutor mutual...."

EMILIA ZOTA, *Mijloace eficace pentru realizarea educației morale în genere și în deosebi a disciplinei în școală*, „Școala și Viața", Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România, anul IV, ianuarie-februarie 1933, București, nr. 1—2, p. 12.

Rolul educației patriotice la elevi. „...Una din înaltele îndatoriri ce școala primară are față de națiune, de popor și de apostolatul căruia cată a-i fi supusă și credincioasă este și aceea că, pe lîngă celelalte cunoștințe ce este chemată a inculca în mintea, inima și sufletul micilor ființe ce i se încredințează, este și aceea de a introduce în mintea și sufletul elevilor de cursul primar și cunoștințele de simț național, patriotic și de iubire de neam, de limbă, de moravuri și de lege.

Acest simțământ, care trebuie supt de la sînul mamei, a unor mame demne de numele ce poartă, cată a se întregi în școală, a se întrupa, a se închega și a i se da o ființă reală din care și cu care mai tîrziu să se ridice, să se alcătuiască un monument uriaș, așa zis monument național, opera a întreg elementului românesc, care sub un nume colectiv să aibă în vedere adunarea într-un singur tot a întreg neamul nostru românesc..."

ADELA CERNICA, *Textele de istorie din cărțile de citire ale cursului primar de azi pot forma caracterele și a da elevilor educațiune națională*, „Tribuna Învățătorilor", An. 1, nr. 20 din 5 ianuarie 1907, p. 2.

Rolul educației prin știință „...Trebuie să însemne, de sigur, un sistem de cunoștințe științifice pe care să și le însușească tinerele generații. Dar nu numai atât. Ea trebuie să însemne cultivarea minții ca să gândească și să influențeze puterea

de acțiune, în spiritul acestor cunoștințe, dând o înțelegere și orizonturi noui, largi, asupra vieții și lucrurilor.

A avea minte educată științific, înseamnă a avea minte realistă, adaptată și făcută capabilă să înțeleagă și să explice realitatea, pătrunzînd cu gîndirea în formele și dinamismul ei. Mintea educată în spirit științific raționează și verifică, nu închide ochii în fața nimănui și nicăieri, pentru nimic. Ea cercetează și observă neobosit, prin puterea de percepere proprie. Omul educat în spiritul științific, nu se lasă stăpînit de superstiții și formule înșelătoare, nu cade în misticism superstițios și răutăcios. El e un spirit critic, care nu se lasă cumpărat sacrificînd realitatea, adevărul ; ci luptă și știe să lămurească fenomenele, să le înțeleagă, să le stăpînească și să se orienteze".

GH. T. DUMITRESCU, *Educația prin știință în școala primară*, „Școala și Viața", Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România, director Theodor D. Iacobescu, mai-decembrie 1941, An. XI și XII, p. 75.

ONIȚA GLIGOR

CONCEPȚII METODOLOGICE ÎN ȘTIINȚA EDUCAȚIEI COMPARATE

În lumea contemporană, optimizarea sistemului educațional nu mai este o preocupare temporară de politică școlară, ci devine o necesitate permanentă pentru fiecare stat care înțelege să asigure prin instituțiile sale de învățămînt, ca și prin cele de cultură, condiții educogene[1] întregului popor, la nivelul progresului științific și tehnic modern, slujind în același timp idealul desăvîrșirii umane. Sub imperiul acestei necesități, studierea comparativă a realizărilor proprii din acest domeniu și a celor obținute de alte țări permite cunoașterea unor aspecte și tendințe valoroase, care se impun ca dominante în pedagogie și care pot asigura progresul educației atît în țara proprie, cît și pe plan internațional.

Asemenea studii le realizează știința educației comparate.

Cercetînd teoria și practica realității educaționale, această disciplină nu urmărește concluzii normative, ci științifico-explicative, care să ajute la orientarea politicii școlare, asemănîndu-se în această privință, după cum o caracterizează J.A. Lauwerys cu situația acelora care nu prescriu căpitanului de vas drumul ce-l are de urmat, ci îi oferă date asupra curenților, a recifurilor, a situației meteorologice, încît acesta să-și poată alege singur drumul potrivit.

Dacă obiectul acestei științe este astăzi unanim acceptat, nu se constată aceeași unitate de vederi relativ la aria cercetărilor și mai ales la metodologie. S-ar părea că discutarea problemelor metodologice în știința educației comparate este de prisos din moment ce însăși denumirea disciplinei arată calea de urmat. Totuși, problema este mult mai complexă. Se pune întrebarea ce anume trebuie să comparăm: propriul sistem de învățămînt cu sistemele școlare din anumite țări sau cu cele din lumea întreagă? Ansamblul de factori care determină apariția și dezvoltarea lor? Pedagogia lor întreagă sau anumite părți din ea? După ce criterii? Cum procedăm ca din materialul comparabil să scoatem anumite concluzii care să aibă o valoare obiectivă și în același timp să reprezinte cunoștințe pedagogice noi?

Dacă mai adaugăm faptul că metodologia unei științe este determinată, în primul rînd, de concepția filozofică generală de la care se pleacă (se înțelege că din acest punct de vedere există diferențe tranșante între modul de abordare a problemelor științei educației

---

[1] Ștefan Bălan, *Intervention de l'academicien Ștefan Bălan, Ministre de l'Enseignement de la République Socialiste de Roumanie.* Conference des Ministres de l'éducation des etats europeens membres de L'UNESCO sur l'accès à l'enseignement superieur, Vienne, 20—25 novembre 1967.

comparate de către pedagogi marxişti şi cei nemarxişti), atunci ne dăm seama de principalele greutăţi şi obstacole ce stau în calea cercetării din acest domeniu.

Studii ce pot fi încadrate în domeniul ştiinţei educaţiei comparate au apărut de-a lungul veacului trecut atît la noi, ca şi în alte ţări, dar preocupările sistematice în vederea constituirii unei ştiinţe independente — cu toată problematica respectivă — sînt mai vechi în unele ţări din Europa apuseană şi America. În ţările socialiste, deşi de dată mai recentă, studiul ştiinţei educaţiei comparate se desfăşoară din ce în ce mai asiduu, în vederea organizării cît mai ştiinţifice a fenomenului educaţional.

Înainte de a prezenta modul cum se structurează metodologia marxistă în ştiinţa educaţiei comparate, considerăm util să trecem în revistă unele puncte de vedere ale comparatiştilor apuseni, concludente nu atît pentru tehnica metodologică, cît mai ales pentru înţelegerea concepţiei lor de bază asupra fenomenelor pedagogice.

În privinţa aceasta există în lumea comparatiştilor apuseni puncte de vedere foarte deosebite, prin urmare şi poziţii de abordare variate, ceea ce-l determină pe Franz Hilker să afirme : „Noua metodă a cunoaşterii pedagogiei se găseşte încă în curs de dezvoltare şi nu şi-a găsit pînă acum nici o formă definitiv-valabilă“ [2]. Aceasta provine din faptul, observă Naiden Ceakîrov, că „în condiţiile dominaţiei burgheziei imperialiste, se respinge materialismul dialectic în lămurirea sistemelor de educaţie ; astfel pedagogia comparată nu poate să se elibereze de neputinţa ei metodologică“ [3].

Desigur, principiile metodologice juste îi permit omului de ştiinţă sesizarea adevărului urmărit. Constatăm însă că unii pedagogi comparatişti apuseni, deşi nu pot fi consideraţi marxişti, ajung la unele recomandări metodologice şi la constatări ştiinţifice deosebit de valoroase pentru ştiinţa educaţiei comparate, aceasta datorită studiului multilateral al realităţilor din diverse ţări.

Varietatea modului de abordare şi de interpretare a fenomenelor educaţionale în lucrările comparatiştilor apuseni se poate reduce la două poziţii [4], care în fond se completează : *analiza intrapedagogică* şi *analiza pedagogico-socială*.

Analiza intrapedagogică, numită astfel de C. A. Andersen [5], priveşte educaţia ca un sistem social autonom, cu specificul şi legităţile proprii. După el, analiza intrapedagogică nu permite doar identificarea fenomenelor educative similare în diverse ţări, ci şi evidenţierea unor aspecte noi, deosebit de utile progresului pedagogiei. După această concepţie ştiinţa educaţiei comparate urmăreşte în primul rînd fenomenele educaţionale din diverse ţări şi caută să găsească corelaţia dintre ele. Aşa, de pildă, se poate cerceta planul de învăţămînt al şcolii de bază în cîteva ţări sau orice alt aspect specific procesului instructiv-educativ. Fără să negăm total valoarea unor asemenea studii întreprinse în lumina acestei concepţii, trebuie să recunoaştem că, prin problematica ei unilaterală, ea izolează în mod obiectiv fenomenul educaţional de contextul vieţii sociale. Acest neajuns metodologic caută să-l înlăture cealaltă poziţie.

Analiza pedagogico-socială studiază fenomenul educaţional ca fiind determinat de factorii exogeni în mai mare măsură decît de cei endogeni. Această poziţie în ştiinţa educaţiei comparate este

---

[2] Franz Hilker, *Vergleichende Pädagogik*, Max Hueber Verlag, München, 1962. p. 96.

[3] Naiden Ceakîrov, *Obşestvenata rolea na sravnitelnata pedagogika v. capitalisticekite i soţialisticeskite strani*, în „Narodna Prosveta“, 9/1965, p. 104.

[4] vezi František Singule, *Problematika srovnavaci pedagogiky*, în „Pedagogika“, 1/1966. Praha, p. 26 ş.u.

[5] C. A. Andersen, *Methodology of Comparative Education*, „International Review of Education“ 1/1961, p. 1—23.

reprezentată de englezii Matthew Arnold[6] și Michael Sadler.[7] Acesta din urmă, dar îndeosebi alți comparatiști mai noi, încearcă explicarea realității educative fie prin sorginta trecutului, deci prin interpretarea istorică, fie prin conexiunea factorilor social-economici și culturali actuali, deci prin interpretarea sociologică. Așadar, în știința educației comparate din Apus există două moduri de cercetare a problemelor : istoric și sociologic. Desigur, aceste moduri de cercetare nu sînt „pure". În lucrările unor cercetători predomină sociologicul, la alții istoricul. De pildă, I. L. Kandel consideră că factorul istoric al fenomenului educațional este atît de important, încît reprezintă o „continuare a istoriei educației în epoca actuală"[8].

Reprezentanții concepției istorice urmăresc să identifice și să analizeze așanumiții factori de bază, forțele motrice sau tendințele determinate care stau la baza sistemelor educaționale ce urmează să fie supuse comparării. De altfel, importanța analizei comparative a fost evidențiată de întemeietorul acestei științe — M.A.Jullien. Pedro Rosselló, plecînd de la Jullien, deosebește două etape fundamentale în analizele comparative : o etapă *descriptivă*, stabilind analogiile și diferențele între fapte, și alta *explicativă*, studiind cauzele și condițiile lor determinante. Comparatiștii englezi N. Hans și J.A. Lauwerys merg mai departe, susținînd că știința educației comparate nu se poate limita la simpla descriere a faptelor, ci trebuie să se ocupe atît de analiza cît și de interpretarea sistemelor de educație, spre a stabili de ce lucrurile „sînt așa cum sînt"[9]. De aceea, știința educației comparate, după ei, prezintă un aspect *static* și altul *dinamic*. Static, atunci cînd studiază structurile educative, dinamic cînd cercetează forțele determinante ale schimbărilor.

Pentru reprezentanții concepției istorice în știința educației comparate ceea ce explică dinamica transformărilor sînt, de pildă la J. L. Kandel, istoria și tradiția, cu factorii lor economici, sociali, politici și culturali sintetizați în ideea națiunii și a caracterului național al educației. În același timp, Kandel subliniază necesitatea ca în studiile de educație comparată să se țină cont de științele economice și sociale, acordînd prin aceasta științei educației comparate un caracter interdisciplinar. În ansamblu însă, el privește educația comparată ca un produs al istoriei educației pînă la ora actuală. Aceasta duce la o „limitare temporală a cîmpului său de studiu"[10], cum just apreciază Hernández.

Pe aceeași linie merge și N. Hans, care consideră că orice sistem educativ este expresia condițiilor naturale (rasă, limbă, mediul fizic și social) și a celor spirituale (religie și factori laici) ; în primul caz, sistemul reflectă adaptarea la condițiile istorice și geografice, în al doilea caz, el direcționează educația spre un ideal spiritual. Fr. Schneider enumeră și mai mulți factori, numindu-i „forțe motrice" (Triebkräfte) sau „factori de modelare" (gestaltende Faktoren) a pedagogiei popoarelor : spațiul geografic, viața economică, socială și politică, cultura, religia, istoria, influențele străine, dezvoltarea imanentă a științei

[6] Matthew Arnold (1822—1888), cunoscut poet, critic literar și pedagog englez. În urma unei călătorii în Europa publică în 1868 lucrarea sa *Schools and Universitiens on the Continent*.

[7] Michael Ernst Sadler (1861—1943) a fost profesor de pedagogie, directorul „Office of Special Inquiries and Reports", apoi rector al Universității Leeds, iar mai tîrziu a condus colegiul universitar din Oxford. Ca director al Oficiului a publicat 11 volume despre călătoriile de studii și probleme pedagogice în imperiul englez, Europa și Statele Unite.

[8] Leonardo Fuentealba Hernández, *Le concept d'éducation comparée* „International Review of Education", vol. VIII/1963, 363—4, p. 41.

[9] Leonardo Fuentealba Hernández, *stud. cit.*, p. 42.

[10] *Ibidem*.

educației ș.a., subliniind că fiecare din acestea exercită o anume influență asupra dezvoltării istorice a fenomenului educațional. De această influență e obligat să țină seama cercetătorul comparatist.[11]

Numai din simpla prezentare a „forțelor motrice", a „factorilor de modelare", a „determinantelor", a „cauzelor" sau a „factorilor de influențare", al căror număr crește sau scade în studiile diverșilor pedagogi comparatiști din Apus, iese în evidență nu numai arbitrariul, respectiv subiectivismul poziției lor teoretice, dar implicit și al celei metodologice. Nu trebuie neglijat totuși meritul lor de a fi evidențiat complexitatea fenomenului și de a fi oferit spre comparare un bogat material faptic, atrăgînd în același timp atenția asupra necesității de a se porni în orice analiză comparativă de la condițiile concrete în care se produc fenomenele de educație studiate[12].

Critici împotriva concepției istorice în știința educației comparate au fost formulate îndeosebi de reprezentanții concepției sociologice. Fără să nege valoarea studiilor cu privire la originea sistemelor educaționale, reprezentanții acestei concepții susțin că lucrul cel mai important ar fi înțelegerea *funcției sociale*, a rolului social pe care aceste sisteme îl joacă. Atît J. A. Lauwerys[13], cît mai ales Andreas M. Kazamias[14], consideră că sarcina principală a științei educației comparate este de a determina funcția școlii în calitatea ei de instituție socială. De aceea, studiul fenomenului educațional trebuie corelat cu studiul întregii structuri sociale, astfel ca analiza comparativă să se bazeze pe covariația factorilor, adică pe înțelegerea că situațiile sociale existente nu sînt rezultatul întîmplării, ci al unei legități imanente. În același timp, studiul astfel conceput permite stabilirea unor asemănări sau deosebiri dintre diversele fenomene sociale. În precizarea metodologiei cercetărilor sociologice întreprinse de știința educației comparate și-au adus contribuția C.A. Andersen, E.J. King[15], G. Landsheere[16] ș.a. Unii pedagogi comparatiști, ca Brian Holmes și Saul Robinsohn[17], Gordon C. Ruscoe și Thomas W. Nelson[18], ca și Arthur W. Foshay[19] și mai recent G. Z. F. Bereday[20], aduc prin studiile lor interesante completări în această privință.

Incluzînd în aria cercetării domenii mai largi din sfera vieții sociale, pentru o mai amplă lămurire a fenomenului educațional, știința educației comparate folosește din sociologie, ca și din alte științe sociale, puncte de vedere care-i înlesnesc o analiză multilaterală și concludentă în studiile de profil, oferind la rîndul său acestor științe procedeele ei de investigație, cît și rezultatele obținute.

Din sumara prezentare a celor două concepții se desprinde în mod firesc ideea că ele de fapt se completează : ori-

[11] Friedrich Schneider, *Vergleichende Erziehungswissenschaft.* Quelle & Meyer, Heidelberg, 1961. p. 154 și urm.

[12] Vezi și František Singule, *stud. cit.*, p. 27.

[13] J. A. Lauwerys, *Methoden der vergleichenden Pädagogik*, în „Bildung und Erziehung", 2/1958, p. 65—77.

[14] Andreas M. Kazamias, *History, science and Comparative Education.* „International Review of Education", vol. VIII, 1963, 3—4.

[15] Edmund J. King, (profesor la Londra), *World Perspectives in Education*, London 1962.

[16] J. Landsheere *Education comparée et dynamique culturelle*, „Repérs" 3/1964.

[17] Brian Holmes, Saul Robinsohn, *Relevant data in Comparative Education.* „International Review of Education" vol. IX/1963, 3—4/nr. 2.

[18] Gordon C. Ruscoe, Thomas W. Nelson, *Prolegomena to a Definition of Comparative Education*, „International Review Education", vol. X/1964, nr. 4.

[19] Arthur K. Foshay, *The use of empirical methode in Comparative Education*, 1963.

[20] George Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York, 1964.

entarea istorică oferă ştiinţei educaţiei comparate geneza fenomenelor educaţionale şi a condiţiilor lor, în timp ce orientarea sociologică îi deschide acestei ştiinţe un larg cîmp de cercetare şi de colaborare cu celelalte discipline care studiază fenomenul social, conferindu-i astfel un caracter interdisciplinar.

Paralel cu creşterea interesului pentru studii şi cercetări de educaţie comparată, se depun eforturi pentru lămurirea problemelor fundamentale ale ştiinţei educaţiei comparate. Aceasta îi preocupă atît pe comparatiştii din Apus, cît şi pe cei din ţările socialiste. Deşi preocupările sistematice privind studiile de educaţie comparată sînt mai recente în ţările socialiste, totuşi, datorită orientării lor ideologice şi a metodologiei aplicate, ele prezintă garanţii autentice de obiectivitate ştiinţifică, care le sporesc valoarea. Aşa au apărut în R.D. Germană, în R.S. Cehoslovacă, în Iugoslavia, Polonia şi Uniunea Sovietică valoroase monografii [21] despre diverse sisteme de învăţămînt — fie în reviste de specialitate sau în volume independente. În acelaşi timp, şi în ţara noastră, reînnodîndu-se firul unor preocupări mai vechi de studii de pedagogie comparată, se observă în ultimii ani nu numai interesul crescînd pentru cunoaşterea realizărilor în domeniul educaţiei şi instrucţiei pe plan mondial, dar şi pentru abordarea problemelor fundamentale privind obiectul şi metodologia acestei discipline. La universităţile din Bucureşti, Iaşi şi Cluj, în cadrul facultăţilor de pedagogie se ţin de cîţiva ani cursuri de pedagogie comparată de către profesorii dr. doc. Stanciu Stoian, Ştefan Bîrsănescu şi Dimitrie Todoran. Numeroşi alţi pedagogi au publicat studii interesante în „Revista de pedagogie", la rubrica de „pedagogie comparată". Totodată, în Institutul de ştiinţe pedagogice din Bucureşti funcţionează un sector de pedagogie comparată, care — pe lîngă cercetarea unor probleme fundamentale ale acestei ştiinţe [22] — pregăteşte în prezent lucrarea *Studiul comparativ al principalelor reforme şcolare*. Valorificînd tradiţiile progresiste de pedagogie comparată din ţara noastră, ca şi cele din alte ţări socialiste, precum şi experienţa pozitivă în acest domeniu dobîndită de unii pedagogi apuseni, cercetătorii noştri se străduiesc să contribuie prin studiile lor la fundamentarea teoretică a problemelor de bază ale acestei discipline.

Din arsenalul metodologic al ştiinţei educaţiei comparate fac parte atît metode ştiinţifice generale, cît şi specifice. Precizăm acest lucru spre a spulbera părerea greşită că această disciplină ar folosi numai metoda comparativă, ca şi tendinţa unora de a identifica ştiinţa educaţiei comparate cu metoda respectivă.

Ştiinţa educaţiei comparate utilizează în cercetările sale variate metode care sînt folosite de pedagogie, ca şi de alte discipline înrudite. Astfel, se face uz de metode descriptive şi statistice, de metode de tratare istorică, sociologică şi bineînţeles comparative [23]. Desigur, alegerea metodelor depinde de problema şi de obiectul cercetat. În anumite cazuri se poate apela la o singură metodă,

[21] Între aceste monografii amintim: *Sistema obrazovania v necotorih capitalisticeskih stranah*. Moskva 1960; *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa*, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1962 ş.a.

[22] Astfel, cercet. dr. Iosif Antohi, Alexandru Filipovici şi Vasile Iliescu, de la sectorul de pedagogie comparată, au susţinut la cea de-a şasea sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice din decembrie 1967 comunicările: *Probleme metodologice actuale în ştiinţa educaţiei comparate* şi *Raportul dintre ştiinţa educaţiei comparate, pedagogia internaţională şi pedagogia de peste hotare*.

[23] Vezi Maria Sokolova, *Die Forschungsvorhaben des Staatlichen Instituts W. I. Lenin zur Vergleichenden Pädagogik und ihre Thematik*, în rev. „Vergleichende Pädagogik", 3/1966, p 253 ş.u.

iar în altele e nevoie de conlucrarea mai multora.

Metoda comparativă este utilizată și de alte științe, dar în cazul de față ea joacă un rol deosebit, fapt ce a determinat o serie de comparatiști (Franz Hilker, Pedro Rosselló, G.Z.F. Bereday, respectiv M. A. Sokolova [24], R. Wiessner [25], W. Kienitz [26], W. Mehnert, Fr. Singule [27]) să-i precizeze specificul și tehnica aplicării.

Se știe că orice comparație, ca operație logică, presupune existența a cel puțin doi termeni comparabili între ei sau cu un al treilea, denumit „tertium comparationis". Comparația prezintă două aspecte : descriptiv și funcțional. Primul se referă la caracteristicele structurale, al doilea la relațiile intrinsece dintre două sau mai multe fenomene de același fel. În ambele aspecte sînt posibile trei rezultate ale comparării : echivalență (în care toate caracteristicele comparate corespund), afinitate (cînd numai unele corespund) și discrepanță (în care nu corespunde nimic). Primele două rezultate sînt întotdeauna utile pentru dobîndirea unor cunoștințe noi, în schimb al treilea nu e util decît în anumite cazuri particulare.

O cerință importantă a metodei constă în faptul ca lucrurile și fenomenele ce urmează a fi comparate să poată fi comparabile. Constatarea asemănărilor sau a deosebirilor trebuie făcută în funcție de o mărime sau o valoare supraordonată. Acest „tertium comparationis" reiese adesea din însăși natura obiectelor sau fenomenelor comparate, dacă le cercetăm cu atenție, în dependența lor de condițiile social-economice, politice etc. (cînd e vorba de pildă de fenomene educaționale). Așa, de exemplu, H. Röhrs, comparînd învățămîntul din cîteva state [28], a desprins ca „tertium comparationis" următoarele aspecte : instrucția de bază care asigură continuitatea studiilor fiecărui tînăr ; relația dintre școală și lumea muncii moderne ; școala unică în diversele ei forme ; selecția și promovarea capacităților. Pentru a contribui la reforma învățămîntului din R.F. a Germaniei autorul a studiat comparativ sistemul de învățămînt din S.U.A., U.R.S.S., Franța, Anglia și cel din țara sa. El a ajuns la concluzia că sugestii valoroase pentru continuarea studiilor după școala de bază pot veni de la sistemul școlar american ; învățămîntul sovietic oferă sugestii cu privire la relațiile dintre școală și mediul social-industrial, cel englez în ce privește diversificarea în ramuri egale ca valoare, iar cel francez în ce privește orientarea și selecția capacităților.

Precizări interesante cu privire la fundamentarea metodei comparative pentru știința educației comparate au fost aduse și se mai aduc de diverși pedagogi. Fără să intrăm în expunerea analitică a metodei comparative, ne limităm să prezentăm diversele ei aspecte și etape, care permit obținerea unor noi cunoștințe pedagogice valabile atît pentru știința educației comparate, cît și pentru întregul sistem de științe pedagogice.

---

[24] Maria Sokolova, *Curs sravnitelinoi pedagogiki v pedagogiceskin institutah*, în *„Mejvuzovskaia conferența po problemam visciogo pedagogiceskogo obrazovania"*, Moskva, 1967, p. 6 ș.u.

[25] R. Wiessner și cu colectivul format din H. Brauer, J. Gerth, W. Kienitz, O. L. F. Meder au elaborat și publicat *„Methodische Hinweise zur Auswertung von Erfahrungen anderer Länder und für vergleichende Untersuchungen bei pädagogischen Forschungen"*, apărută sub nr. 6/1966 al Sectorului de pedagogie comparată de la Institutul central pedagogic german. Lucrarea este deosebit de utilă în cercetările comparate.

[26] Werner Kienitz, Wolfgang *Melinert, Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen Vergleichenden Pädagogik*, în „Vergleichende Pädagogik" nr. 3/1966, p. 33.

[27] Fr. Singule, *stud. cit.*

[28] H. Röhrs, *Das gegenwärtige Schulproblem im Spiegel ausländischer Reformen.* În *Mitteilungen der Freude der Studentenschaft der Universität Heidelberg*, XII. Jg. Bd. 27 6/1960.

Ca în orice domeniu de cercetare științifică și în studiile de educație comparată este necesar a se observa unele condiții prealabile :

a) Să se plece de la situații concrete, cercetate pe cît posibil la fața locului. Această condiție Fr. Hilker o denumește „fenomenalitate".

b) Să se supună analizei cel puțin două sisteme de învățămînt, diferite în spațiu sau timp. L. Fernig deosebește 3 feluri de comparări în spațiu [29] : confruntarea unui sistem pedagogic național cu un altul dintr-o altă țară ; confruntarea cu mai multe sisteme ; confruntarea cu toate sistemele din toate țările lumii. Ultimul caz de confruntare el îl numește „global" și îl consideră tot atît de legitim ca și pe celelalte două. Bineînțeles autorul are în vedere materialele publicate de UNESCO și BIE.

Considerăm că ultima formă de confruntare este prea puțin eficace.

Cînd se întreprinde un studiu cu privire, de pildă, la dezvoltarea învățămîntului în două sau mai multe țări, în două sau trei etape diferite, avem de a face cu o comparare în timp.

c) O ultimă condiție ar fi aceea de a se cuprinde fenomenele educaționale studiate în toată complexitatea lor, ceea ce Hilker numește „situația pedagogică globală". Astfel, dezvoltarea elevului este în strînsă corelație cu activitatea profesorului, iar ambele aspecte sînt la rîndul lor în dependență de alți factori mai cuprinzători (relația dintre școală și familie, condițiile materiale etc.). La fel nici sistemele de învățămînt nu sînt doar rezultatul unor dispoziții și măsuri administrative, ci la realizarea lor concură necesități economice, sociale, tradiții culturale, „curente" pedagogice (Rosselló ș.a.). Prin respectarea acestei condiții în studiile de educație comparată se realizează de fapt cerințele celor două concepții care se confruntă pe arena științei educației comparate din Apus : concepția istorică și cea sociologică.

Aplicarea metodei comparative în știința educației a constituit obiectul unor interesante studii datorate în special lui Franz Hilker, Pedro Rosselló, L. Fernig și în ultima vreme lui George Z. F. Bereday. În același timp, un colectiv condus de profesorul R. Wiessner din Institutul central pedagogic german a elaborat o lucrare metodică utilă pentru valorificarea experienței altor țări și pentru elaborarea de studii comparate în cercetările pedagogice [30]. Ea are meritul unui prețios indicator izvorît din experiența de mai bine de 15 ani a sectorului de pedagoie comparată și sintetizează toate etapele de lucru, de la precizarea obiectului pînă la finisarea cercetării asupra acestuia.

Fără să intrăm în discutarea analitică a diverselor etape sau grade stabilite în cadrul metodei comparative aplicate de știința educației, ne limităm numai la precizarea scopului urmărit de fiecare din cele 4 etape pe care le întîlnim la majoritatea comparatiștilor ce se ocupă de această problemă.

Astfel, prima etapă constă în adunarea materialului : în funcție de problema urmărită se face inventarierea fenomenelor educaționale, fie pe teren, fie bibliografic. Cercetarea de teren se dovedește cea mai productivă pentru studiile de educație comparată, pentru că permite cunoașterea prin contact di-

[29] L. Fernig, *The Global Approach to Comparative Education*, în „International Review of Education", vol. V/1959, p. 343. De altfel L. Fernig, făcînd parte din conducerea BIE, a elaborat indicații de felul cum trebuie adunat materialul necesar studiilor de educație comparată, pe care le-a prezentat la prima adunare generală a Societății europene de educație comparată, la Amsterdam, 1963.

[30] *Methodische Hinweise zur Auswertung von Erfahrungen anderer Länder und für vergleichende Untersuchungen bei pädagogischen Forschungen*, ausgearbeitet von : Prof. R. Wiessner u.a. Informationen der Abteilung Vergleichende Pädagogik des DPZI Nr. 6/1966, 55 p.

rect a realității străine. Ea poartă denumirea de „field study" și se poate realiza prin :

— călătorii de studii în grup într-o anumită țară, pe timp de 2—4 săptămîni ;

— călătorii cu seminarul de studii, așa-numitul „Wanderseminar", care permite valorificarea și sortarea materialului, în prima formă, la fața locului ;

— călătorii individuale.

Ca material bibliografic pot fi folosite anuarele editate de BIE, apoi lucrările UNESCO, diverse reviste, dicționare și lexicoane pedagogice, legislația școlară, rapoartele și statisticele oficiale, directive, planuri și programe de învățămînt, manuale școlare, monografii asupra învățămîntului dintr-o țară sau alta etc. Această etapă Hilker și Bereday o numesc „description".

Urmează apoi etapa a doua, numită de P. Rosselló și J. A. Lauwerys „explicativă", iar de Hilker și Bereday „interpretativă". Aceasta are drept scop înțelegerea și explicarea fenomenului educațional cercetat prin prisma condițiilor istorice și social-economice, politice și culturale, adică a tuturor factorilor exogeni și endogeni care contribuie la lămurirea lui cît mai deplină.

A treia etapă este juxtapunerea. Ea a fost preconizată ca mijloc de comparare în știința educației de M.A. Jullien și dezvoltată în timpul nostru în special de P. Rosselló, și constă din înregistrarea pe coloane, față în față, a caracteristicilor obiectelor de comparat, astfel orînduite, încît de la prima vedere să iasă în evidență echivalențele, asemănările și deosebirile. Juxtapunerea permite compararea relațiilor cantitative ale fenomenelor, folosindu-se de „tertium comparationis". Se poate constata astfel gradul de creștere, scădere sau stagnare (cum ar fi într-o anumită perioadă de timp evidența numărului de elevi școlarizați în diverse grade de învățămînt, numărul de școli, frecvența elevilor, numărul absolvenților pe grade și tipuri de școli, cheltuielile de școlarizare pe cap de elev, creșterea procentajului de acces în învățămîntul superior etc.). Plecînd de la asemenea fapte cantitative, P. Rosselló a reușit să stabilească trăsăturile generale ale unor „curente educative", fapt care i-a permis să sesizeze tendințele actuale în știința educației comparate [31]. Rosselló numește acest fel de a privi evoluția fenomenelor educaționale „compararea dinamică". Ea se bazează atît pe descriere, cît și pe interpretare. Interpretarea este în primul rînd de natură cantitativă.

După interpretarea cantitativă a datelor se trece la ultima etapă, adică la interpretarea calitativă. Aci procedeul nu se mai bazează pe exprimări numerice, ci pe aprecieri, pe valoare. Aprecierea se face în funcție de o noțiune sau de o valoare superioară, bineînțeles care are în vedere, în ultima instanță, promovarea și dezvoltarea omenescului în om. La aceasta se ajunge fie pe calea inductivă — ca o ultimă generalizare — fie pe calea deductivă, plecîndu-se de la o premisă ipotetică care urmează să fie verificată în fiecare caz în parte. Și într-o situație și în alta avem de a face cu o trecere de la gîndirea empirică la gîndirea abstractă.

În Apus au apărut numeroase lucrări din domeniul științei educației comparate care aplică cele două căi de comparare. Din păcate, autorii care întreprind compararea sistemelor de educație și învățămînt din unele țări capitaliste cu cele din țările socialiste trag adesea concluzii neobiective privind țările socialiste. E adevărat că în lucrările lor din ultima vreme unii pedagogi comparatiști apuseni dau dovadă de o schimbare de atitudine. Avem în vedere mai ales lucrarea lui Luigi Volpicelli despre școala sovietică.

În legătură cu calea deductivă menționăm studiul lui G.Z.F. Bereday despre *Reforma școlară în Franța și*

[31] Pedro Rosselló, *Difficultés inherentes aux recherches d'éducation comparée*, în „International Review of Education" vol. 8/1963, 3—4.

Turcia [32]. În acest studiu, autorul pleacă de la ipoteza că ambele sisteme de învățămînt sînt copii ale unui același model și anume cel american, fiind subordonate unui minister al educației, strict centralizat, cu avantajele și dezavantajele respective.

Este interesant de semnalat că în timp ce Rosselló stabilește 4 etape sau faze tehnice distincte folosite în cercetările de educație comparată (adunarea materialului, juxtapunerea, elaborarea de tabele comparative și compararea propriu-zisă „constînd în evaluarea importanței fiecărei categorii stabilite în operația precedentă și calcularea diferenței existente în raport cu perioada precedentă" [33]), Hilker consideră că toate cele 4 etape (el le numește „grade") fac parte integrantă din procesul unic al comparării [34].

Oricum le-am denumi — etape sau grade — acestea în fond urmăresc același lucru: dobîndirea unor cunoștințe pedagogice noi, care să contribuie la promovarea teoriei și practicii educaționale și implicit la desăvîrșirea umană.

Conf. univ. dr. IOSIF ANTCHI

[32] G. Z. F. Bereday, *Schulreformen in Frankreich und der Türkei. Versuch einer systematischen Vergleichung*, în „Bildung und Erziehung", XVI, Jg. (1961).

[33] Pedro Rosselló *stud. cit.*, p. 211—212.

[34] Franz Hilker, *Vergleichende Pädagogik*, Hueber Verlag, München, 1962, p. 96 ș.u.

EDUCAȚIA ADULȚILOR ÎN ȚĂRILE SCANDINAVE

În ultimele pagini ale *Mecanicii sociale*, Spiru Haret sintetizează concepția sa despre civilizația integrală și face următoarea apreciere despre țările scandinave: „Aceste țări prezintă așadar exemplul expansiunii celei mai complete și mai intense în cele trei direcții — economică, intelectuală și morală — nu în mod parțial, ci cuprinzînd întreaga populație, pînă la straturile ei cele mai profunde. Sînt tocmai caracteristicile a ceea ce noi am numit civilizația integrală și tocmai aceste țări mici sînt acele care o realizează cel mai bine și în mod complet"... „Tot acolo instrucția populară este cea mai solidă și cea mai răspîndită, astfel încît aceste țări sînt singurele în care oamenii neștiutori de carte au dispărut cu totul". [1]

O bogată literatură de specialitate pedagogică și sociologică relevă „democrația culturală scandinavă" și o pune în strînsă legătură cu dezvoltarea culturii poporului, în primul rînd cu istoria universităților populare nordice, al căror prototip este universitatea populară daneză. Instituția care a imprimat specificul educației adulților în țările scandinave este această școală populară superioară. Conținutul educației, metodele, eficiența universităților populare scandinave au devenit teme obligatorii ale lucrărilor de istoria educației adulților. [2] Dar problema ariei acestei instituții, ca și adaptabilitatea ei, de la o țară la alta, au importanță nu numai istorică, ci și de actualitate. Cu unele transformări, ea a fost adoptată în Suedia, Norvegia, Finlanda și în mai multe țări din centrul și răsăritul Europei. Azi aria sa include, în forme noi, țări și din Asia și Africa.

Între anii 1844 și 1914 se înscrie perioada de formare și de mari succese a universității populare daneze. Teoreticianul și inițiatorul ei a fost poetul, istoricul și pedagogul Nicolai Frederic Severin Grundtvig (1783—1872), iar cel ce a dovedit viabilitatea instituției a fost învăță-

[1] Spiru Haret, *Mécanique sociale*, Paris-București, 1910, p. 252—253.

[2] Robert Peers, *Adult Education a Comparative Study*, Londra și New York, 1958. Vezi mai ales capit. V *(Educația adulților în alte țări).*

torul Kristen Kold (1816—1870), o fire socratică, populară și de un devotament pentru educație care poate fi comparat cu cel al lui Pestalozzi.

Concepția lui Grundtvig despre universitatea populară izvorăște din filozofia romantică nordică, alimentată puternic de spiritul legendelor islandeze (saga), se inspiră din unele legi democratice franceze[3] și din realizările Angliei în domeniul industrializării. Grundtvig analizează situația social-economică a Danemarcei la începutul secolului al XIX-lea, constată dezastrul țării și se ridică împotriva școlii vechi latine, pe care o numește „școala morții". El propune o școală nouă, ale cărei rezultate să fie imediate și profunde, o școală adresată adultului, menită să producă „deșteptarea națională"[4]. Universitatea populară, în concepția lui Grundtvig, trebuia să scoată Danemarca din marasmul moral, din imobilism, să fie o școală a „trezirii", o școală profund formativă, care să educe în scurt timp o țărănime activă, capabilă să discute cu competență și să ia inițiative.

Metoda educativă de bază a unei asemenea școli este „metoda orală", a cuvîntului vorbit, cea a contactului de la om la om. Tot aici se va dezvolta metoda comunității de viață și de muncă, pe care o aplică și o desăvîrșește Kristen Kold, cel ce imprimă școlii caracterul unei colectivități în acțiune, organizînd-o mai ales pentru țăranii săraci. Școala trebuie să fie „adevărată", după expresia lui Kold, să vină în întîmpinarea problemelor reale, concrete, să răspundă nevoilor. Kold reușește să realizeze un nou tip de relații între educator și educat: el este „coleg" cu elevii săi, căci „duce aceeași viață" ca și aceștia și lucrează cu ei, dacă este nevoie. Organizează un internat, achiziționează un teren „experimental". Discuțiile între profesori și elevi nu contenesc nici în timpul meselor, nici în excursii și vizite și nici în lungile seri de iarnă, cînd se țineau cursurile, timp de mai multe luni, 2—3 ani în șir. Esența programei consta în trezirea interesului pentru problemele social-economice, în formarea capacității de orientare, opțiune și discernămînt. Totdeauna se arăta că „hojskole" (școala superioară) era pusă în „serviciul vieții". Ca atare, după Grundtvig, ea era destinată unui om „care trebuia să fi învățat a cunoaște viața suficient de bine pentru a simți nevoia de a fi luminat asupra condițiilor ei"[5], iar acesta nu putea fi decît un adult.

Prima universitate populară daneză a funcționat în 1844. Numărul acestor instituții a crescut repede. Pînă în 1895, al șaselea țăran danez trecuse printr-o universitate populară. În perioada 1890—1900, funcționau 525 de cadre didactice ocupate numai în această muncă pedagogică (381 de bărbați și 144 femei). După pregătire erau: 67 profesori, 119 învățători cu studii universitare, 50 învățători, 45 învățători pregătiți în universitățile populare, mai ales la Ascov, centrul metodologic al universităților populare daneze, 41 de agronomi, 12 absolvenți ai unei școli practice (tehnicieni), 11 medici veterinari.

Între 1870—1900 se produc mari schimbări în agricultura Danemarcei prin trecerea de la producția cerealieră extensivă, la producția agricolă intensivă și zootehnică. În 1902 este votată legea prin care

[3] În 1792, la ședințele Adunării legislative din 20 și 21 aprilie, Condorcet (1743—1794) a prezentat raportul asupra organizării generale a instrucției publice. Inițiatorul universității populare daneze cunoștea *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Vezi N.F.S. Grundtvig, *Die Volkshochschule. Schriften zur Volkserziehung und Volkheit 1*, Trad. din daneză de Johannes Tiedje, Jena, 1927.

[4] O lucrare amplă și documentată înfățișează mișcarea de „trezire" națională a țărilor scandinave în perioada avîntului educației adulților: Erica Simon, *Réveil national et culture populaire*, Copenhague, 1960. Cuvîntul danez voekkelse este folosit în activitatea culturală cu sensul de „popular, național și educativ", dar și cu sensul de „artă a deșteptării"; cf. E. Simon, *Op. cit.*, p. 552—562; 578—590.

[5] Apud Erica Simon, *Op. cit.*, p. 83.

se acordă din partea statului sprijin material permanent acestor școli superioare. Imediat după primul război mondial, între 1919—1920, funcționau în Danemarca 59 de universități populare cu 8 147 de cursanți.

În ultimele patru decenii, universitatea populară daneză exprimă noua structură socioprofesională a țării. Ea nu mai este o școală destinată în exclusivitate țăranului adult. Pe măsură ce industrializarea a cucerit o pondere tot mai mare în economia națională, universitatea populară daneză s-a bucurat de auditori din toate clasele sociale și din ce în ce mai mulți din rîndurile clasei muncitoare. Au trecut mai multe decenii de cînd Danemarca are o educație a adulților care este expresia vie a transformărilor economice și a creșterii cadrelor din cele mai variate ramuri ale activității sociale. În programele noi ale universităților populare daneze, un loc tot mai larg îl ocupă problemele legate de organizarea sindicatelor, de cunoașterea legislației muncitorești și a mișcării democratice internaționale etc.

Mișcări politice puternice au creat condiții favorabile în toate statele scandinave și au mărit influența educației adulților. În Danemarca, universitățile populare cresc mult în perioada conflictului pentru recucerirea teritoriului aflat la frontiera cu Germania (1864—1865). Între 1870—1901, în Suedia se dă lupta pentru noua organizare comunală și în jurul parlamentarismului, iar Norvegia își afirmă autonomia națională și culturală față de Suedia. În sfîrșit, în Finlanda se produc mișcări naționale democratice împotriva autocrației țariste. Toate aceste momente politice corespund unei intensificări a educației adulților. Mai multe congrese de educație a adulților din țările nordice au contribuit la o colaborare continuă : în 1883 se ține Congresul universităților populare în Danemarca și în Norvegia, în 1890 în Suedia, în 1894 din nou în Danemarca, la Ascov, unde participă și finlandezii.

Numărul universităților populare din Suedia crește între 1868—1912 de la una la 48. Din 1912 se produc schimbări în compoziția auditorilor prin continua sporire a numărului muncitorilor industriali. Între anii 1920—1939 au funcționat 56 de universități populare ; între 1940—1951, 72 ; în 1956 se ajunge la 95, în 1961 numărul lor scade la 70.

Ca și universitățile populare daneze, cele din Suedia au internate și se bucură de o organizare foarte elastică, cu programe deosebite de la o instituție la alta. Predomină disciplinele umanistice, dar se fac cursuri și demonstrații practice, potrivit nevoilor locale ale fiecărei școli. În 1961, din 18 000 de elevi, 5 000 erau bursieri.

Scăderea numărului universităților populare după 1956 în Suedia trebuie pusă în legătură cu apariția unui tip de școală medie, mixtă, destinată adulților. În această școală nouă se predau aceleași obiecte ca și la liceu. Elevii își dezvoltă deprinderile de autoinstruire și autoeducare prin expuneri și dări de seamă. Spre deosebire de universitatea populară, școala se încheie cu examene, eliberează diplome și acordă absolvenților ei dreptul de a urma la universitate.[6]

La început (1868—1875), școlile superioare populare suedeze erau dependente de district sau de comitat, apoi de consiliile districtuale, deci aveau un caracter statal local. În primii ani ai secolului al XX-lea, ele au început să fie înființate de „mișcarea populară". Pe cînd în prima fază a dezvoltării lor obiectivul principal era formarea de țărani-fermieri capabili să-și susțină interesele în administrație, în viața politică, în faza a doua (de la 1912 încoace), din ce în ce mai mult, noii cursanți, muncitori, studiază în universitățile populare organizarea sindicatelor și a instituțiilor de cultură, atît a celor voluntare cît și de stat. Între 1868—1877, țăranii reprezentau 95% din cursanți, pentru ca în 1946—1947 să reprezinte nu-

[6] *L'Education des adultes en Suède*, în Dossiers documentaires. Série Information, aprilie 1961. (Institut Pédagogique National).

mai 49,9%, iar muncitorii și meșteșugarii să ajungă la 22,6%. Evident, în regiunile industriale compoziția muncitorească este mult mai mare.

Un vechi cîntec suedez spune : „Patria va fi ceea ce vei ști să faci din ea". De aceea, primul obiectiv al educației în universitățile populare suedeze a fost și a rămas formarea cetățenească. Paralel și concentric se realizează personalitatea adultului printr-o educație de larg orizont, care stimulează principalele însușiri intelectuale ale omului. Menținerea disponibilității morale, educaționale, psihice, constituie o sarcină importantă a educației adulților în Suedia : „Prin dezvoltarea personalității se mai poate înțelege și aceasta : lupta împotriva opririi dezvoltării intelectuale, efortul de a zădărnici închistarea ființei omenești, lupta — ca să mă exprim astfel — împotriva epuizării psihice a individului. Sarcina aceasta este cel puțin tot atît de importantă ca și aceea care constă în prelungirea duratei fizice a vieții" [7].

În cadrul universităților populare suedeze se acordă o mare importanță cultivării timpului liber prin muzică, artă, prin discuții pe teme de psihologie, etică, istorie și pe probleme curente.

O cercetare asupra rolului instituțiilor de educație a adulților în viața parlamentară și comunală a Suediei arată că 60% din membrii parlamentului suedez și-au însușit o cultură superioară pe această cale. Consilierii comunali formați în universitățile populare reprezintă 74—80% din total.[8]

Asemănător programelor universității populare daneze (țărănești), cursurile se desfășoară iarna, timp de 22 săptămîni, iar vara timp de 13 săptămîni. Cel mai obișnuit tip de program este cel de iarnă cu o durată de 6 luni. După cîțiva ani „absolvenții" revin la cursurile „de perfecționare", care țin 4—12 săptămîni, în continuarea cursurilor de iarnă sau de vară.

Suedia este considerată, în zilele noastre, una din țările occidentale avansate sub aspect industrial, avînd un cetățean cu un standard de viață ridicat. În învățămînt, în construcția locuințelor, în domeniul sănătății publice și al folosirii timpului liber, Suedia se află printre țările fruntașe. Numărul studenților a crescut în ultimii trei ani mai bine de trei ori.

Universitatea populară daneză s-a extins în țările scandinave; a suferit schimbări și a generat, prin completare, noi tipuri de instituții pentru educația adulților și a tineretului. Astfel, în Norvegia, paralel cu adoptarea universităților populare daneze, se dezvoltă de la 1864 așanumitele „școli pentru tineret", în care învățămîntul agricol are o pondere egală cu cel al materiilor umanistice.

În Norvegia, funcționează numeroase universități populare, iar pe lîngă ele s-au dezvoltat școli pentru tineret, la rîndul lor împărțite pe două categorii : școli regionale, legate de viața specifică locală și școli cu caracter itinerant.

Școlile itinerante au profil de școli superioare țărănești, în care, pe lîngă materiile umaniste, se predă și un învățămînt agricol.

În Finlanda, ideea universității populare a fost programată în primul rînd de studenții democrați. Una din caracteristicile universităților populare finlandeze constă în faptul că la țară, în timpul iernilor lungi, cursurile sînt urmate uneori de soț și soție, ca interni ai aceleiași școli. Această prezență simultană a soților este considerată a produce o influență educativă sporită. Este probabil că o asemenea formă de participare să aducă noi posibilități în munca educațională cu familia.

Tipul grundtvigean al universității populare daneze s-a impus pe planul internațional al educației adulților și a fost

---

[7] Allan Degermann, *Situația și problemele actuale ale școlii superioare populare suedeze*, în „Revista de pedagogie", 1957, An. VI, nr. 7, p. 55.

[8] Herman Erickson, *Adult Education and Swedish Political Leadership*, în „International Review of Education", U.N.E.S.C.O., Institut for Education, Hamburg, vol. XII, 1966, nr. 2, p. 129—143.

preluat, adaptat și dezvoltat în numeroase țări, nu numai în nordul Europei, ci și în alte țări, ca, de pildă, Germania, Polonia, Elveția, Cehoslovacia și România în perioada dintre cele două războaie mondiale [9].

Cercetarea comparativă a evoluției și răspîndirii tipului danez de instituție pentru educația adulților se extinde, în zilele noastre, la o sferă și mai largă. Universitatea populară daneză și-a găsit ecoul, după al doilea război mondial, chiar și în Anglia, țară în care s-au dezvoltat forme caracteristice de educație a adulților, ca extensiunea universitară sau acele tutorialclass, grupuri de instruire mici, sub conducerea unor profesori, activi, mai ales în asociația educativă a muncitorilor, înființată în 1903 de Albert Mansbridge. În S.U.A., la Minnesota, s-a înființat în 1950 un centru de studii privind educația adulților din țările scandinave.

Ceea ce însemna epoca „descoperirii personalității naționale" la popoarele Europei apusene, în secolul al XIX-lea, a devenit azi, în condiții noi, o problemă pentru popoarele Asiei, Africii și din alte regiuni ale globului. De aceea, nu este de mirare că tipul universității populare daneze este adoptat și în India, Ghana (1957), Etiopia (1959), servind nevoilor de ridicare culturală a unor pături țărănești populare [10].

Orientarea educației adulților, în unitatea și diversitatea ei contemporană, a fost discutată în 1960 la Montreal de către un for cu adevărat reprezentativ, pentru că la această primă conferință mondială de educație a adulților au participat aproape toate țările membre ale Organizației Națiunilor Unite. Experiența educației adulților în țările scandinave și-a primit locul în ansamblul formelor și instituțiilor actuale.

Alfabetizarea s-a înscris ca un obiectiv principal, de lungă durată, într-o lume în care mai bine de o jumătate din populație este încă neștiutoare de carte. În al doilea rînd, instrucția oamenilor maturi a devenit atît de imperioasă, încît în sfera educației adulților au fost incluse instituții și forme ale activității de instruire și perfecționare legate nemijlocit de procesul producției sociale. Sub acest aspect, una dintre instituțiile noi dezvoltate, mai ales în țările socialiste, este școala serală, echivalentă cu învățămîntul de bază, profesional și liceal al tinerelor generații, menită să reducă decalajul dintre gradul de instrucție al tineretului și cel al adulților.

Funcția educativă a timpului liber constituie azi obiectul unor cercetări științifice de mare interes pentru viața socială și economică a popoarelor. Totodată, nevoile desăvîrșirii multilaterale și permanente a personalității omului adult, luînd în considerare masele largi ale populației active, dar și ale celei inactive, impun intensificarea și diversificarea activității universităților populare.

Considerînd în ansamblu aceste obiective, cercetarea comparativă a universității populare, a formelor ei specifice la popoarele scandinave, are sarcina să analizeze și să reconstituie tot ce este viabil pentru continua îmbogățire și perfecționare a educației adulților în țara noastră și pe plan internațional.

LEON ȚOPA

---

[9] În conferința *Politica culturii și statul cultural*, publicată în volumul *Politica culturii*. Institutul Social-Român, București, 1928, p. 481, D. Gusti spunea: „Oare în România nu s-ar putea crea școli superioare țărănești, după modelul lui Grundtvig, fără însă a imita servil modelul, ci transformîndu-l într-o școală specific românească, menită a satisface trebuințele naționale și de stat, ce sînt caracteristice numai societății românești, de la țară?".

[10] Informații cuprinzătoare se află în lucrarea editată de UNESCO și BIE (Biroul Internațional de Educație): *Alphabétisation et Enseignement des Adultes. Recherches de l'éducation comparée*, Geneva și Paris, 1964. Vezi și: *L'Education populaire dans le monde* (Etude comparative portant sur vingt-deux pays), Paris, 1958, vol. I—II, La documentation française.

RECENZII

METODICA PREDĂRII CHIMIEI*

Pregătirea metodică, teoretică și practică a studenților, viitori profesori, ocupă un loc central în ansamblul de măsuri luate cu scopul de a asigura învățămîntului cadre didactice de specialitate care să poată răspunde cerințelor actuale ale instruirii și educării tineretului școlar. În acest sens, *Metodica predării chimiei și experiențe didactice în școala generală* vine în ajutorul studenților de la facultățile de fizică — chimie din Institutele pedagogice de 3 ani, care după absolvire vor preda chimia în clasele a VII-a și a VIII-a ale școlii generale.

Structura lucrării a fost determinată de însăși structura programei analitice în vigoare în anul 1965 și este alcătuită din două părți distincte : partea întîi, care tratează *Probleme generale de metodica predării chimiei* și partea a doua, care tratează *Metodica predării celor mai importante teme din cursul de chimie pentru școala generală.*

Prima parte a cursului (p. 11—150) abordează, în lumina didacticii generale, problemele de metodica specialității — metodica predării chimiei.

După o introducere în care sînt prezentate cronologic, sintetic și comentat cîteva date din istoricul dezvoltării chimiei ca știință și ca obiect de învățămînt se trece la definirea obiectului și sarcinilor metodicii predării chimiei. Bine conturate, sarcinile metodicii predării chimiei scot în evidență, în linii generale, dînd studentului o viziune de ansamblu, fazele prin care trebuie să treacă formarea noțiunilor de chimie (p. 29) în școala generală.

Problema formării noțiunilor de chimie este ilustrată cu un exemplu care servește ca model (p. 33), pe lîngă o suită de alte exemple edificatoare, pe care studentul le poate selecționa din întregul material. Se pare că în modul acesta autoarele au căutat să rezolve problema formării noțiunilor de chimie pe care nu am mai regăsit-o pînă la sfîrșit.

Discutînd conținutul învățămîntului la chimie pentru școala generală se fac multe aprecieri numai pozitive în legătură cu programa și manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a, atribuindu-li-se acestora numai calități. De exemplu, prezentînd concepția „repartizării concentrice și pe etape" a materialului de studiat în școala generală, exemplificat la capitolul *oxizi, baze, acizi, săruri,* se arată că aceste noțiuni „sînt date în primul concentru în clasa a VII-a sub formă elementară". „În al doilea concentru, în clasa a VIII-a, se reia studiul (acestor noțiuni — n.n.) și se aprofundează în capitolul *oxizi, baze, acizi, săruri,* cînd cunoștințele sînt completate *potrivit capacității de înțelegere pe care o posedă acum* (sublinierea ns.) elevii". Afirmația nu este argumentată și pe bună dreptate un student se poate întreba cum a crescut capacitatea de înțelegere a elevului (în timpul vacanței de vară), cînd această temă este ultima din programa clasei a VII-a și prima din programa clasei a VIII-a ? Se poate constata ușor de altfel că diferența în tratarea acestei teme în cele două clase este puțin sensibilă, repetîndu-se numai cunoștințele primite în anul precedent — la care se adaugă unele care nu contribuie cu nimic la „creșterea capacității de înțelegere" a elevilor. În ceea ce privește importanța cunoașterii și respectării programei școlare se dau indicații prețioase în acest sens ; credem însă că nu este cazul ca studentul să plece de la

* M. Dimitriu, A. Gavriliuc, *Metodica predării chimiei și experiențe didactice în școala generală,* E.D.P., 1967.

cursul de metodică cu ideea că programa și manualul trebuie aplicate în mod absolut (p. 50, principiul accesibilității), sau că se poate abate de la programă numai făcînd o „predare mai bogată" (p. 52). Procedînd astfel nu ne mai putem aștepta ca, ajuns la catedră, profesorul să-și mai pună probleme, să observe, să cerceteze și să vină cu propuneri de îmbunătățire a programei și manualului școlar, nu mai putem nădăjdui că ar putea deveni un bun specialist cu inițiativă și cu timpul un cercetător cu experiență.

Tratarea principiilor didactice aplicate în predarea chimiei se face de pe poziția obiectului de învățămînt. Teoria este particularizată la specificul predării chimiei în școala generală, bogat ilustrată cu exemple variate și bine alese ; se accentuează convingător rolul principiilor cu mai largă sferă de acțiune (principiul intuiției, principiul legării teoriei cu practica).

În încheierea acestui capitol ar fi fost poate util să fie inserate cîteva rînduri în legătură cu corelația dintre principiile didactice, precum și cu modul în care profesorul de chimie începător trebuie să privească problema aplicării acestor principii și a priorității unuia sau a altuia dintre ele.

Abordarea metodelor de învățămînt se face pe fondul cunoștințelor pe care studenții le au de la cursul de pedagogie generală. După o scurtă introducere în care se enumeră metodele pe care profesorul le poate folosi în predarea chimiei, introducere în care și-ar fi găsit locul și distincția dintre metodele comune și metodele specifice chimiei, se dezvoltă fiecare metodă, reliefîndu-se prin exemple cum trebuie să se procedeze în cazul particular al diferitelor metode.

Ne gîndim însă că în cadrul expunerii sistematice a cunoștințelor s-a acordat prea mare importanță povestirii, în comparație, de exemplu, cu descrierea care ocupă un loc de frunte în lecțiile de chimie, deoarece descrierea este frecvent utilizată la prezentarea diferitelor substanțe, la prezentarea aparaturii de laborator folosite în cazul experiențelor demonstrative (p. 63), la demonstrarea prin utilizarea tablei cu ajutorul desenului (p. 70) etc. Credem că din punct de vedere metodic este important ca studentul să cunoască necesitatea mînuirii cu abilitate a descrierii în diversele cazuri, pentru a-l putea obișnui ca în practica pedagogică întîi și în practica sa la catedră apoi, să folosească descrierea, eliminînd din lecție pauzele în care montează un aparat sau demonstrează o experiență.

Amplu tratată, metoda demonstrației se reliefează ca metodă specifică predării chimiei — „metoda de bază, deoarece asigură predarea intuitivă a chimiei" (p. 60).

Sînt trecute în revistă diferitele modalități de efectuare a demonstrației, cu atenție, cu valoroase și amănunțite indicații metodice ; în rîndul acestora se plasează și mijloacele moderne de învățămînt care la un moment dat (poate din dorința de a arăta importantul rol pe care-l au și în predarea chimiei) sînt ridicate chiar la rangul de metode (p. 68).

Printre posibilitățile de realizare a demonstrației, autoarele situează vizitele și excursiile didactice pe care le denumesc „procedee care folosesc metoda demonstrativă, dar îmbracă altă formă decît demonstrațiile obișnuite" (p. 72), ca mai departe (aceeași pagină) să arate că pot fi considerate și metode. Ar fi fost bine dacă s-ar fi luat o poziție hotărîtă și s-ar fi precizat dacă vizitele și excursiile sînt procedee sau metode, aceasta cu atît mai mult cu cît se arată detaliat avantajele lor față de „celelalte metode intuitive".

Metodă specifică, metoda lucrărilor de laborator, despre a căror organizare și desfășurare autoarele se ocupă cu competență, evidențiază toate aspectele legate de reușita aplicării în practică a acestei metode. Nu sînt menționate însă metodele moderne de instruire în legătură cu care ar fi fost util ca studenții să primească unele informații din presa pedagogică și de specialitate.

Bogat în conținut, capitolul *Lecția — formă de bază în organizarea predării chimiei*, este ilustrat cu mult material care îl ajută pe student în activitatea sa practică. Din multele și variatele planuri de lecții date spre exemplificare lipsește, dintr-o scăpare credem, planul unei lecții-vizită, precum și unele recomandări în legătură cu o asemenea lecție deosebită ca tip și mod de organizare față de celelalte lecții de chimie.

În partea a doua, intitulată *Metodica predării celor mai importante teme din cursul de chimie pentru școala generală* (p. 153—272), sînt cuprinse indicații metodice cu privire la principalele teme din programa de chimie pentru școala generală, precum și în legătură cu modalitățile de realizare, cu posibilități uneori reduse ale experiențelor demonstrative de chimie.

Privită în ansamblu, *Metodica predării chimiei* reuşeşte să cuprindă principalele probleme legate de activitatea studenţilor care vor deveni profesori de chimie. Valoarea lucrării nu constă numai în modul în care autoarele au tratat teoretic temele incluse în programă, ci şi în natura indicaţiilor metodice, a exemplelor selecţionate din manualele pentru şcoala generală, în claritatea şi concizi-unea expunerii, în dozarea materialului pentru diferitele teme în funcţie de importanţa fiecăreia dintre ele. Apreciind că programa analitică este respectată şi bine realizată, ne permitem să sugerăm totuşi o structură deosebită a unui curs de metodică, astfel încît să reflecte o concepţie nouă, determinată de sarcinile în perspectivă ale şcolii şi mai ales de dinamica şi de ritmul schimbărilor ulterioare care vor interveni în învăţămînt.

VERONICA FERARINI

CAROL VALŞTAIN*

Caracterul monografic al lucrării *Carol Valştain* i-a obligat pe autori la reconstituirea biografiei şi apoi a traiectoriei pe care a parcurs-o acest cărturar cu nume străin, dar profund ataşat patriei în care şi-a găsit, la capătul unei vieţi rodnice, odihna de veci.

Oricare ar fi originea lui (argumentele aduse de autori sînt cam contradictorii), Carol Valştain (el, totuşi, a semnat mulţi ani : Wallenstein) e al nostru prin sentimentele, gîndirea şi opera sa. Acest punct de vedere e demonstrat de autori printr-un bogat material atît arhivistic, cît şi din alte surse, incontestabil profund convingătoare.

Interesează în mod deosebit capitolele dedicate pictorului, profesorului, naturalistului-muzeolog şi publicistului.

Sînt necesare cîteva date biografice : Valştain s-a născut — după unii — la Iaşi, după alţii la Gospice, lîngă Agram, în 1795 şi a murit în Bucureşti la 1863. Şi-a făcut studiile la Academia de Arte frumoase şi Ştiinţele naturale la Viena, de unde, după cîţiva ani petrecuţi la Braşov şi Craiova, se aşează definitiv la Bucureşti, numit fiind în 1832 profesor de desen la Colegiul „Sf. Sava" şi conservator (conducător) al Muzeului Naţional, instalat în aceeaşi clădire.

Din 1832 şi pînă la moarte, viaţa lui a fost o permanentă dăruire poporului ale cărui aspiraţii le îmbrăţişase, situîndu-se, prin activitatea sa, între animatorii de seamă ai vieţii noastre culturale şi politice din epoca pre-paşoptistă.

Ca artist, e citat numai cu două tablouri considerate de specialişti opere meritorii : *Bătălia lui Mihai Viteazul la Călugăreni* şi *Jurămîntul lui Mihai Viteazul*. Pe primul îl va litografia la Viena în mii de exemplare spre a fi distribuit tuturor şcolilor din ţară, apreciat fiind ca un excelent material didactic în educaţia patriotică a tinerei generaţii.

Dar Valştain s-a impus mai mult ca profesor de desen, disciplină prin care a contribuit mult la formarea sentimentului estetic al tineretului, mai ales după ce a oferit acestuia un ghid preţios prin *Elemente de deseniu şi de arhitectură* (Buc., 1839). G. Oprescu (în *Pictura românească în sec. al XIX-lea*, p. 24) îi contestă originalitatea, considerînd cartea un amalgam de noţiuni şi reguli scoase din diferiţi autori. Autorii prezentei monografii nu insistă asupra acestei laturi, ci subliniază importanţa lucrării prin rezultatele ei, apreciind greutăţile începutului predării unei discipline în domeniul căreia nu se făcuse nimic pînă atunci. De altfel, G. Oprescu subestimează şi eforturile lui Valştain soldate cu organizarea şi apoi înfiinţarea Muzeului Naţional din care s-a dezvoltat actualul Muzeu de Istorie Naturală „Gr. Antipa", iar din materialele de artă adunate prin hărnicia lui, s-a născut „Pinacoteca Statului".

Valştain a funcţionat ca profesor de „desen tehnic şi artistic" pînă la 1851, cînd s-a retras pentru a se dedica numai „Muzeului Naţional" şi „Galeriei de tablouri" care, pe atunci, funcţionau ca anexe ale Colegiului „Sf. Sava".

Naturalistului şi muzeologului i se dedică cel mai scurt capitol, ceea ce surprinde, avînd în vedere contribuţia lui Valştain la fundarea şi dezvoltarea „Muzeului de istorie naturală şi de antichitate", cum s-a numit iniţial. Căci, după cum afirmă şi autorii, „Valştain n-a fost

* Ion N. Vlad şi Gh. Stancoveanu : *Carol Valştain*, Ed. Muzeul de artă, Craiova, 1967, p. 184.

un conservator oarecare". Omul a alergat în lungul şi-n latul ţării procurînd diferite specii de animale şi păsări pe care, după ce a învăţat tachidermia, le-a conservat el însuşi.

Ca publicist, Valştain şi-a legat numele de manualul de desen şi arhitectură amintit mai sus, din care, după afirmaţiile autorilor (p. 146), numai partea întîi, conţinînd rezultatele propriei sale experienţe, poate fi atribuită lui ; partea a doua — cunoştinţele de arhitectură — ar fi luată din lucrarea lui Barozzi da Vignola : *Gli ordini dei arhitectura*. La o distanţă de timp apreciabilă tipăreşte lucrarea : *Elemente de ornitologie* (Buc., 1853), care îi dă dreptul a fi citat între „precursorii nu numai ai muzeologiei, ci ai zoologiei româneşti" (p. 169).

Cred că era în beneficiul lucrării dacă autorii ar fi identificat titlurile şi conţinutul articolelor publicate — zic dînşii — de Valştain în „Pruncul Român" al lui Bolliac şi în „Curierul" lui Eliade. Cred de asemenea că se impun a fi verificate şi afirmaţiile nepotului (Pius Wallenstein) şi ale strănepotului (T. Duployen) referitoare la „Bukarester Deutsche Zeitung", pe care l-ar fi tipărit pe cont propriu Valştain la 1828 (!) la Lipsca, „de unde îl aducea în ţară, fiind primul ziar ilustrat în Bucureşti" (p. 115), precum şi cele referitoare la apariţia (tot prin Valştain), în 1838, la Bucureşti, a ziarului „Ilustraţiunea", căci adeseori urmaşii atribuie înaintaşilor şi unele fapte poate nici gîndite de aceştia ! De aceea, ne vine greu a accepta concluziile trase de autori în această problemă : „Oricare ar fi situaţia în care apar cele două publicaţii, se poate deduce prezenţa activă a pictorului şi a naturalistului Valştain în publicistica românească" (p. 124).

Dincolo de aceste mici observaţii, evocarea lui Valştain, prin datele noi pe care le aduce, constituie o preţioasă contribuţie la cunoaşterea peisajului cultural din prima jumătate a secolului al XIX-lea din Ţara Românească.

NICOLAE ALBU

SĂ STĂM DE VORBĂ FĂRĂ CATALOG*

Eliberîndu-se de însemnele exterioare ale profesorului, Mircea Sîntimbreanu a descins şi acum, ca în atîtea dăţi, în rîndul şcolarilor. În volumul *Să stăm de vorbă fără catalog*, discuţia se poartă cu elevii pe tema îndatoririlor cuprinse în Statutul unităţilor şi detaşamentelor de pionieri.

Lipsiţi de descrierea aspectului fizic, purtînd nume provenite din substantive comune desemnînd atitudini (Firescu, Aţescu, Frînghescu, Frunzărescu, Tocilescu), sau ascunzîndu-se în dosul unor nume însoţite de iniţiale, interlocutorii se prezintă doar cu sentimente, pasiuni, înclinaţii, gesturi, fapte. Scriitorul inventează atmosfera adecvată, posibilă şi reală în care se mişcă purtătorii atributelor morale, pozitive sau negative.

Cantitativ, în colocviu predomină indisciplina cu întreaga cohortă de asociaţi (lenea, nepăsarea, lipsa de voinţă, bunul plac), dar omniprezente sînt atitudinea demnă, gestul corect, fapta merituoasă, în descriere directă şi mai ales în înfăţişarea reversului situaţiilor.

Omagiul adus de scriitor limbii române este de înaltă ţinută, iar pentru a-şi dezvălui ideile, autorul lucrează cu personaje certate cu gramatica. Literatura preţuită de şcolari şi autor rămîne străină lui Frunzărescu, chiar dacă i se argumentează cu citate din Miron Costin. Pledoaria pentru însuşirea matematicii se înscrie pe aceeaşi linie cu întregul context al lucrării, argumentarea însă aduce un Trăsnea sau un Aţescu în creaţie proprie.

Preţuirea şi respectul, datorate părinţilor şi profesorilor, rămîn un deziderat continuu, iar dl. Goe, repetent de fiecare dată în altă clasă, dă dovadă de perseverentă lipsă de politeţe. Despre lecţii, teze, colegi, onoarea detaşamentului, vacanţă, aflăm prin intermediul atitudinilor negative, stigmatizate de autor. Limba sprintenă persiflează faptele reprobabile, iar figurile de stil, în special comparaţiile, sînt mînuite cu dexteritate, ilustrînd ideile expuse.

Cărţile poştale din a doua parte a volumului răspund scrisorilor primite de

* Mircea Sîntimbreanu, *Să stăm de vorbă fără catalog*, Editura politică, 1967, 216 p.

la pionierii din țară, creionînd crochiuri asupra faptelor sesizate de elevi și care reliefează atitudini în ambele sensuri.

În cuprinsul lucrării s-au strecurat însă și umbre didacticiste, iar uneori nivelul expunerii depășește posibilitățile de înțelegere de care dispun cititorii cărora li se adresează. Cartea este destinată elevilor, dar se citește cu plăcere și cu real folos și de către părinți și cadre didactice, de toți cei interesați în educarea copiilor.

SILVESTRU BOATCĂ

UN UTIL INSTRUMENT DE LUCRU PENTRU STUDIUL ISTORIEI UNIVERSALE*

Recent, Biblioteca centrală pedagogică a primit în cadrul relațiilor sale de schimb internațional, un număr de manuale, dicționare și alte lucrări didactice, din care menționăm publicațiile Editurii Garzanti din Milano (*Atlasul istoric, Atlasul geografic, Enciclopedia* și *Dicționarul limbii italiene pentru toți*).

În rîndurile de față, ne vom referi numai la una din aceste lucrări, pe care o considerăm (alături de celelalte mai sus-menționate) un util instrument de lucru, menit să faciliteze instruirea în domeniul de specialitate respectiv.

Deși conținutul Atlasului istoric este realizat după o lucrare similară apărută în R.F. a Germaniei [1], traducerea, coordonarea, și reelaborarea într-o formă nouă, modernă și atrăgătoare, aparține și este meritul colectivului de redactori ai Editurii Garzanti.

Urmărind să ofere „o panoramă a istoriei umanității de la apariția omului pe pămînt pînă la faptele și problemele de azi" [2], Editura Garzanti redă aceasta cu mijloace grafice reușite, îmbinînd textul succint și cronologic cu hărțile și schemele momentului istoric descris.

Nu este cazul unei lucrări întocmite de istorici marxiști, dar succesiunea cronologică a principalelor evenimente din istoria universală a fost inserată, și, din acest punct de vedere — reținînd unele scăpări — nu avem ce reproșa autorilor.

De asemenea, modalitatea contrapunerii pe fiecare pagină a textului și a ilustrației (hartă, tabel sinoptic, diferite grafice) ni se pare reușită, culorile, legendele hărților, simbolurile alese pentru diferiți termeni, constituind un tot alcătuit cu pricepere și care ușurează lectura perioadei istorice prezentate.

Expunerea este împărțită în perioade mari — delimitarea respectînd însă cronologia burgheză, în care, de pildă, Renașterea este considerată începutul istoriei moderne — fiecare din acestea compunîndu-se din mai multe capitole, care la rîndul lor tratează o singură temă sau cea organic legată de ea, totul (datele și faptele) descriindu-se în ordine cronologică.

Indicele sistematic al lucrării, care de fapt constituie tabla de materii, cuprinde : Preistoria și protoistoria, Civilizația monumentală (Egiptul, Mesopotamia, Creta, Asia Mică, Palestina, China, India, Imperiul Persan), Antichitatea (Grecia, Elenismul, Roma), Evul mediu, începutul Epocii moderne, Perioada conflictelor religioase (Reforma și Contrareforma, n.n.), Epoca Rațiunii (!) **, Perioada marilor revoluții (Revoluțiile burgheze, n.n.), Epoca lui Napoleon, Restaurația și revoluțiile naționale, Formarea statelor naționale, Epoca imperialismului, Primul război mondial, Perioada între cele două războaie mondiale, Al doilea război mondial și Lumea contemporană.

Nu este în intenția noastră de a analiza concepțiile istorice în lumina cărora s-a făcut periodizarea istoriei universale și cu care nu sîntem de acord ; socotim însă remarcabile soluțiile grafice adoptate, precum și modalitatea îmbinării textului cu ilustrații corespunzătoare.

De regulă, fiecare capitol cuprinde două pagini alăturate ***, din care pagina din stînga este formată dintr-o ilustrație care cuprinde una sau mai multe hărți geografice, scheme sau diagrame (în culori sau în alb-negru), iar pagina din

---

* *Atlante storico Garzanti. Cronologia della storia universale*, II edizione, Aldo Garzanti editore s.a.s., Milano, 1967.

[1] *DTV-Atlas zur Weltgeschichte*, de Herman Kinder și Werner Hilgeman, cu colaborarea pentru hărți a lui Harald și Ruth Bukor, München, 1964.

[2] Vezi *Prefața*, în *Op. cit.*, p. 5.

** De fapt, Absolutismul luminat, n.n.

*** Lucrarea are un format mic, de buzunar, ușor portabil și de mînuit, cu un total de 632 pagini, din care textul și ilustrațiile cuprind 568 p., restul alcătuindu-l prefața (1 p.) indicele analitic (50 p.), cel sistematic (4 p.) etc.

dreapta redă textul respectiv. Astfel, lectura ilustrațiilor se completează cu lectura textului, amîndouă fiind pe același plan (cînd cartea este deschisă).

Menționăm ca pozitive inserarea concisă a principalelor progrese științifice și tehnice (p. 365), sintezele capitolelor de cultură universală (p. 299), capitolele privind lupta eroică a popoarelor împotriva fascismului în țările ocupate, precum și opoziția patrioților germani față de hitlerism în perioada 1933—1945 (p. 506).

Paragrafe speciale sînt dedicate învățăturii marxiste (p. 364), contribuției lui V. I. Lenin la dezvoltarea operei lui Marx și Engels (sînt arătate, de pildă, trăsăturile imperialismului din lucrarea lui V. I. Lenin *Imperialismul, ultimul stadiu al capitalismului*, p. 436), precum și dezvoltării țărilor de democrație populară (p. 531—535).

În ceea ce privește momentele mai însemnate privind istoria patriei noastre în cadrul istoriei universale și inclusă de regulă la capitolele referitoare la statele balcanice, e necesar să se facă corectări. Omisiunile sau greșelile existente în lucrare credem că se datorează unei informări sumare sau din surse insuficient documentate. De pildă, pentru perioada sec. XIII-XV, privind Peninsula Balcanică (p. 211), în cadrul luptei antiotomane, alături de Ștefan cel Mare trebuia menționat, cel puțin, Mircea cel Bătrîn. În mod surprinzător, nu se amintește de revoluția burghezo-democratică de la 1848 din Țara Românească, deși lucrările de specialitate de diferite orientări ideologice o menționează. Anul Unirii Principatelor Române este 1859 (24 ianuarie, prin dubla alegere a lui Al. I. Cuza ca domnitor în Țara Românească, sub presiunea maselor populare, după ce fusese ales la 5 ianuarie domnitor al Moldovei) și nu 1858, cum greșit se menționează în Atlasul istoric (p. 371) ; Convenția încheiată la Conferința de la Paris, din 1858, n-a făcut decît să înlesnească Unirea Moldovei cu Țara Românească. Considerăm, de asemenea, ca o lacună a lucrării nemenționarea — în capitolul privitor la activitatea Organizației Națiunilor Unite (p. 523—525) — a inițiativelor propuse de Republica Socialistă România, în cadrul acestei organizații sau în diferitele ei organisme *.

În încheiere, remarcăm bogatul indice analitic (peste 7 500 de cuvinte și trimiteri la paginile din textul unde se tratează problema), precum și cel sistematic, întocmit pe capitole în ordinea paginilor, care oferă, în acest mod, o schemă recapitulativă și cronologică a materiei.

Alcătuirea unei lucrări similare, de pe pozițiile materialismului istoric, în scopuri didactice și de informare a marelui public din țara noastră și de peste hotare, ar putea să constituie una din preocupările apropiate ale Editurii didactice și pedagogice.

SERGIU VAIDA

* Amintim, spre exemplificare, propunerile guvernului român, adresate guvernelor țărilor balcanice, cu privire la asigurarea păcii în această regiune și la întărirea legăturilor dintre popoarele balcanice, precum și „Măsurile pentru promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor păcii, a respectului și a înțelegerii între popoare."

DEFECTELE PĂRINȚILOR*

Lucrarea lui André Berge, *Defectele părinților*, reprezintă o continuare a unei cărți anterioare, intitulată *Defectele copiilor*. Cele două lucrări, de largă accesibilitate, se înscriu de fapt în concepția unitară a autorului cu privire la legătura complexă dintre defectele părinților și cele ale copiilor, dintre reacțiile părintești și reacțiile celor mici la respectivul mod de manifestare, cu alte cuvinte în concepția psihologică de „reacție în lanț".

Scopul lucrării, după cum se precizează în considerațiile preliminare și în concluzii, este de a ajuta pe cei care

* André Berge, *Defectele părinților*, traducere de Mihai Stoian, E.D.P., 1967, 127, p.

exercită calitatea de părinte să-şi cunoască defectele, să fie conştienţi de propriile lor lipsuri, nu pentru a renunţa neputincioşi la răspundere, ci pentru a-şi mobiliza eforturile, spre a începe „prin influenţarea a ceea ce depinde cu adevărat de ei... adică asupra lor înşile".

Defectul, în accepţiunea lui Berge, reprezintă nu atît o inperfecţiune personală, cît o dificultate de adaptare, inerentă în condiţiile vieţii care nu-i decît o continuă schimbare. Această definiţie justă în esenţă suferă totuşi de o viziune statică asupra adaptării, care, ca proces între individ şi mediu, produce schimbări nu numai în natura umană, ci şi în viaţa înconjurătoare, pe care omul cu diferite defecte de durată mai mare sau pasagere, (generate de dificultăţile adaptării), reuşeşte în ultimă instanţă s-o dirijeze, să-i imprime direcţii de dezvoltare.

Evoluţia defectelor părinţilor la Berge nu conduce către o perspectivă pesimistă, negativistă, demobilizatoare, ci, dimpotrivă, către ideea că trebuie să încercăm a fi capabili de perfecţionare, să nădăjduim cu preţul unei neîntrerupte străduanii a gîndirii şi a voinţei. Bazîndu-se pe o fină analiză a realităţii, autorul afirmă că e uman ca părinţii să aibă defecte, dar că e periculos să refuze a le recunoaşte şi a lupta împotriva lor cu consecvenţă. De aceea, A. Berge îşi propune să prezinte principalele defecte ale părinţilor, modul lor de manifestare şi repercusiunile fireşti asupra atmosferei din familie, asupra educării copiilor şi chiar asupra propriei stări de spirit. Adoptînd criteriul generalizării descrescînde, care pleacă de la defectele ce răscolesc întreaga viaţă afectivă pînă la cele ce se manifestă doar ca particularităţi de comportare, autorul grupează defectele în două mari categorii : defecte capitale şi alte cîteva...

Prima parte a lucrării, intitulată *Cele şapte defecte capitale,* ia în dezbatere incapacitatea de a iubi, teama permanentă, hiperprotecţionismul, perfecţionismul, spiritul posesiv, narcisismul, nervozitatea. Din modul de prezentare a tuturor acestor defecte capitale răzbate dragostea raţională şi profundă a lui A. Berge pentru copil, pentru care din păcate „legea oferă prea puţine mijloace de apărare, împotriva unor subtili schingiuitori" cum devin diverşi părinţi din gelozie, invidie, frică, nepricepere în manifestarea afecţiunii materne sau paterne. Pledoaria sinceră pentru încrederea în copil, pentru dovedirea unui interes constant faţă de preocupările lui, pentru discuţii apropiate, se îmbină în paginile cărţii la care ne referim cu ironia care se transformă uneori în critică directă, combătînd, de exemplu, esenţa negativistă a perfecţionismului, tendinţa de apărare excesivă a copilului faţă de influenţa mediului înconjurător, tendinţa de a destina încă din leagăn pe copil unei profesii...

Partea a doua, cu titlul... *Şi alte cîteva defecte,* înscrie în cuprinsul său slăbiciunea „oportunismul" părintesc, lipsa de consecvenţă, lipsa de respect, intervenţionismul şi neintervenţionismul, „orbirea". Aspectele diverse pe care le îmbracă defectele menţionate provin de fapt dintr-o lipsă de consecvenţă în formularea cerinţelor de către părinţi, din sesizarea exclusivă a lipsei de respect exterior, din plasarea pe una din extremităţi în ce priveşte amestecul părinţilor în educaţia copiilor, din tendinţa de a vedea la copil numai calităţi sau numai defecte etc.

Exemplificările întăresc argumentaţia teoretică. Concluziile pedagogice vin în urma unor analize de viaţă autentică şi au darul de a îndemna la reflecţie, la meditaţie, la autoanaliză. Spirit cuprinzător, autorul remarcă legătura dintre diferitele defecte şi consecinţe, relevînd în acelaşi timp posibilitatea omului de a se schimba, de a părăsi atitudinea rigidă şi dăunătoare de părinte suveran şi de a cerceta urmările schimbărilor surveníte în propria sa conduită asupra conduitei copiilor. „În acest moment sarcina părinţilor poate să pară mai grea, dar este pasionantă, căci nu mai e vorba de o îndatorire pe care o îndeplinesc orbeşte"..., în aceste condiţii „educaţia devine arta şi ştiinţa relaţiilor de familie".

Prin ideile pe care le avansează şi analizele prezentate, lucrarea *Defectele părinţilor* este citită cu interes şi plăcere de părinţi, ca şi de către cei care au preocupări pe linia educării tinerelor generaţii : învăţători, profesori, cadre de conducere ale şcolii, cercetători.

GHEORGHIŢA FLEANCU

ÎNVĂȚĂTORI IERI, EDUCATORI MÎINE*

Cunoscutul pedagog elvețian Robert Dottrens a dedicat un documentat studiu uneia dintre cele mai actuale și controversate probleme ale pedagogiei contemporane : *pregătirea învățătorilor*, bazîndu-se pe o vastă informație pe care o trece prin judecata experienței proprii acumulate în timpul îndelungatei sale activități pedagogice pe care o desfășoară atît ca profesor la Institutul de științele educației din Geneva, cît și în calitate de director al pregătirii învățătorilor în Departamentul educației al Cantonului Genevei [1]. În lucrarea de față, el pune în discuție probleme pe care le ridică însăși evoluția învățămîntului contemporan : rolul actual și de perspectivă al școlii primare ; exigențele pe care le impune învățămîntul față de profesiunea de învățător ; pregătirea și perfecționarea învățătorilor în raport cu aceste exigențe ; selectarea învățătorilor ; deontologia profesiunii didactice etc.

Toate aceste probleme sînt tratate de pe **o poziție nonconformistă și din perspectiva** pedagogiei prospective. Autorul este profund convins că cerințele contemporaneității și în mod deosebit revoluția tehnico-științifică actuală impun revizuirea radicală a concepției cu privire la rolul școlii și în raport cu aceasta reevaluarea însăși a profesiunii de învățător.

Lucrarea cercetează cu atenție evoluția istorică a școlii primare și a pregătirii învățătorilor, un capitol fiind consacrat unor renumiți reformatori și organizatori ai școlii populare (Martin Luther, Auguste Hermann Francke, I. Felbiger, Charles Démia, J. B. de la Salle), precum și evoluției istorice a școlii normale din Franța și Elveția. Ceea ce trebuie relevat, în legătură cu acest capitol, pe lîngă bogăția informațiilor, este preocuparea autorului de a evidenția că progresele înregistrate în pregătirea învățătorilor se găsesc în strînsă dependență cu creșterea rolului școlii populare și cu intensificarea acțiunilor revendicative ale forțelor progresiste ale societății și ale învățătorilor, pentru lărgirea și consolidarea acestui învățămînt. În acest scop, se face apel la numeroase documente oficiale, precum și la o bogată literatură pedagogică.

Realizînd un documentat studiu de pedagogie comparată, R. Dottrens cercetează „Caracteristicile actuale ale pregătirii învățătorilor". În legătură cu aceasta, el își propune să răspundă, înainte de toate, la o întrebare pe care o pun astăzi deopotrivă pedagogii și forurile de conducere ale învățămîntului din numeroase țări : școală normală sau învățămînt superior ? Sînt supuse unei atente cercetări ambele modalități de pregătire a învățătorilor. Se evidențiază existența unei mari diversități în ceea ce privește condițiile de admitere, durata studiilor, conținutul învățămîntului, drepturile pe care le conferă absolvirea învățămîntului pedagogic. Se confruntă sau coexistă astăzi, în diferite țări ale lumii, următoarele modalități de pregătire a învățătorilor : școli normale de tip tradițional ; secții specializate ale liceelor (gimnaziilor) care conferă absolvenților un bacalaureat pedagogic (practica profesională-pedagogică efectuîndu-se ulterior în aceeași instituție de învățămînt, timp de un an sau doi), institute pedagogice cu caracter universitar.

În general, se manifestă o apropiere din ce în ce mai accentuată între școala normală și cea de cultură generală. Școlile normale au înregistrat în ultimii ani progrese incontestabile în ceea ce privește durata studiilor, planul de învățămînt, recrutarea și promovarea elevilor.

R. Dottrens, declarîndu-se un partizan convins al pregătirii învățătorilor prin institute de învățămînt superior, nu trece cu vederea nici *avantajele școlii normale : o atmosferă* specifică, favorabilă pentru educația vocațională a viitorilor învățători de la o vîrstă fragedă și pe o perioadă mai îndelungată, îmbinarea pe toată durata școlarității a pregătirii de cultură generală cu cea profesională, asigurarea unei baze largi de recrutare a viitorilor învățători, în primul rînd din păturile populare ale populației etc.

Sînt cercetate pe larg modalitățile de pregătire a învățătorilor prin învățămînt superior, cu *avantajele și limitele* acestora. După părerea autorului, dacă universitățile au menirea lor proprie de a contribui la progresul științei și de a iniția studenții în cercetarea științifică, instituția cea mai corespunzătoare pentru pregătirea învățătorilor rămîne *Institutul pedagogic, anexat universității*. Acesta poate asigura o dublă pregătire științifică și pedagogică, în strînsă colaborare cu școlile de aplicație, pe baza unor relații tipice pe care facultățile de medicină le-au stabilit de multă vreme cu spitalele și clinicile. Autorul subliniază în concluzia acestei cercetări că nu se poate opta pentru școala normală sau pentru institut de învățămînt superior fără a se lua în considerare evoluția istorică a învățămîntului dintr-o țară sau alta, condițiile naționale sau chiar regionale ale dezvoltării învățămîntului, cerințele sociale și economice (actuale și de perspectivă) ce se pun în fața învățămîntului etc. Oricare ar fi soluția adoptată rămîn deschise întrebările : Cum să pregătim învățătorii pentru ca ei să corespundă rolului actual și mai ales celui de perspectivă al învățămîntului primar ? Cum să facem ca aceștia să fie convinși de importanța misiunii lor ? Cum putem reda prestigiul necesar acestei profesiuni, cum o putem revaloriza ?

R. Dottrens caută să răspundă acestor întrebări și altora pe baza unei cercetări multilaterale a caracteristicilor învățămîntului contemporan în general și ale celui primar, în special. În această analiză, el se situează pe pozițiile pedagogiei prospective, căreia îi dedică un paragraf al lucrării sale (cap. III, § 6) [2]. De pe această poziție, R. Dottrens dedică pagini de o deosebită frumusețe „noii vocații a școlii primare" (cap. III, § 7).

Astăzi, școala primară nu mai constituie singura formă de învățămînt a majorității populației unei țări, ea a devenit numai prima treaptă a studiilor, a căror limită superioară se găsește în continuă creștere. Deci, misiunea ei principală este să contribuie la dezvoltarea intelectuală, afectivă, volițională a elevilor, în vederea *continuării* studiilor pe treptele ulterioare ale învățămîntului. Declarîndu-se de acord cu documentele

---

* Robert Dottrens, *Instituteurs hier, educateurs demain !* (L'évolution de l'école primaire), Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1966, 248 p.

[1] R. Dottrens a consacrat pregătirii cadrelor didactice și alte lucrări : *La formation universitaire du corps enseignants primaire* (1928) ; *Les études pédagogiques à Genève* (1933) ; *Education et democratie* (1946) ; *L'amèlioration des programmes et la pédagogie expérimentale* (1957).

[2] R. Dottrens este un partizan convins al pedagogiei prospective în legătură cu care a scris o interesantă lucrare : *Vers une pédagogie prospective. Entreprise scolaire et entreprise industrielle* (1962).

elaborate în 1956, în cadrul unei reuniuni internaționale organizate de către U.N.E.S.C.O. la Geneva, R. Dottrens consideră că funcțiile școlii primare contemporane pot fi formulate astfel : (1) misiunea ei este de a pregăti copiii pentru a înțelege lumea în care *ei vor trăi* și *de a le oferi mijloacele intelectuale și platforma morală corespunzătoare* ; (2) dacă înainte misiunea școlii primare se reducea la a face pe elevi să învețe și să se supună (să fie ascultători), astăzi, dacă vrea să corespundă nevoilor sociale și individuale, trebuie *să-i învețe să studieze, să se comporte, să se orienteze, să-i facă capabili să însușească singuri noi cunoștințe, să-și aleagă viitoarea lor profesiune, ținînd seama de aptitudinile, interesele, de perseverența lor* ; (3) școala trebuie să ofere elevilor un astfel de mediu care să asigure echilibrul, ritmul normal de creștere, să le ofere bucuria muncii și satisfacții profunde ; (4) pentru copii și adolescenți odihna și timpul liber sînt tot atît de importante ca și instruirea ; timpul liber, departe de a fi un „timp vid" sau „neutru", trebuie să devină util pentru maturizarea achizițiilor școlare ; (5) relațiile dintre învățător și elevi constituie elementul fundamental al vieții școlare. Dacă aceste relații nu corespund necesităților afective ale copiilor, insuficiența lor poate să facă iluzorie buna întocmire a programelor și să anihileze eficiența metodelor de învățămînt ; (6) pentru ca școala primară să devină un factor eficient al progresului economic, social și moral, programele și metodele de învățămînt nu pot ignora evoluția accelerată ce caracterizează epoca noastră și ele trebuie să contribuie la integrarea tinerilor în viața socială ; (7) programele și metodele trebuie să ia în considerare posibilitățile de asimilare și de înțelegere ale elevilor aflați la diferite stadii de dezvoltare ; *psihologiei diferențiale* trebuie să-i corespundă o pedagogie diferențiată ; (8) gruparea elevilor, precum și promovarea lor nu trebuie să se facă numai în funcție de vîrstă, dar și în raport cu nivelul lor de dezvoltare și de maturizare ; este necesar să se adopte o diferențiere a ritmului muncii școlare, precum și adaptarea regimului școlar la un tratament pedagogic diferențiat sau chiar individualizat (p. 125—127). Școala primară trebuie să confere educației o semnificație umană și prin educarea simțului artistic și să asigure educației fizice și sportive o valoare umană, punînd-o în slujba sănătății și echilibrului personal, să deschidă spiritul și inima elevului către viața socială, națională și internațională.

Titlul lucrării își găsește o deplină justificare : misiunea învățătorului este pe cale de a se modifica în mod profund ; *locul învățătorului care „predă numai lecții" (în cursul unei zile întregi) va fi luat de EDUCATORUL care cercetează el însuși, caută mijloace educative proprii, adecvate pentru a sprijini eficient pe fiecare dintre elevii săi în dezvoltarea sa intelectuală, morală și volițională.* Acest învățător nu va mai „exercita o meserie", ci va TRĂI împreună cu elevii săi. În perspectiva „noii vocații" a școlii primare sînt cercetate aspecte esențiale ale pregătirii și perfecționării învățătorului-educator : selecția candidaților ; pregătirea lor de cultură generală și profesională ; perfecționarea în tot cursul carierei etc.

În legătură cu selecția candidaților, indiferent dacă este vorba de școală normală sau de învățămînt superior, R. Dottrens semnalează o situație oarecum paradoxală : dacă numeroase lucrări, anchete cu privire la cerințele ce se pun față de învățători scot în evidență necesitatea unor trăsături psihice, morale, de caracter, la admiterea în aceste instituții, examenele se reduc numai la probe de cunoștințe. R. Dottrens se declară partizan hotărît al *selecției viitorilor învățători pe baza unor criterii caractereologice.*

Deosebit de instructive sînt paginile consacrate pregătirii de cultură generală și profesională a învățătorilor. Bazîndu-se pe o largă informație, în primul rînd pe documentele și hotărîrile a numeroase reuniuni internaționale, R. Dottrens cercetează multilateral problema orizontului de cultură generală și profesională al învățătorului-educator. Se subliniază în mod deosebit că pe lîngă însușirea unei culturi generale la nivelul științei și tehnicii contemporane și pe lîngă studiul acelor discipline pedagogice și psihologice care și-au cucerit locul de mai mult timp în învățămîntul pedagogic (psihologia, pedagogia generală, metodologia generală și specială a unor obiecte de învățămînt, istoria pedagogiei) este necesar să se studieze discipline ca psihologia copilului, igiena copilului, studiul sistemelor actuale de educație și de învățămînt din diferite țări (pedagogie comparată), sociologia (cu privire specială la sociologia educației), orientarea profesională etc.

Se insistă în mod deosebit asupra importanței studierii *pedagogiei comparate* și a *pedagogiei experimentale.*

Studiul pedagogiei experimentale îl va pune pe educator în situația de a-și îmbunătăți în mod continuu condițiile sale de muncă și va oferi, activității lui, în ultima analiză, un caracter *creator.* De asemenea, se subliniază pentru învățători importanța cunoștințelor de economie politică, a orientării lor în problemele politice și sociale, naționale și internaționale.

R. Dottrens sintetizează astfel profilul pregătirii învățătorilor : „Formația intelectuală, formația socială, formația profesională mereu reînnoită și aprofundată, concepută într-un spirit nou, care dă învățătorului, recunoscut în prealabil apt pentru profesia lui, sentimentul valorii sale constituie programul unei pregătiri profesionale, care va face din învățători o categorie socială de prim rang" (p. 171).

R. Dottrens consideră că diferențierea din punctul de vedere al pregătirii între învățători și profesori (pentru învățămîntul mediu) este depășită. Astăzi se poate vorbi mai degrabă de „pedagog (educator) pentru mai multe obiecte de învățămînt" și de „pedagog (educator) specializat". Ei trebuie să urmeze pînă la 18 ani aceeași instituție de învățămînt. Opoziția dintre școala normală și învățămîntul superior este și ea depășită și ne îndreptăm spre o organizare unică a pregătirii profesionale a diferitelor categorii de educatori, bazată pe echivalența responsabilității pe care aceștia o asumă în condiții diferite (p. 203).

Un paragraf al lucrării este intitulat *deontologie.* Prin acest termen, creat de filozoful englez Bentham, se desemnează studiul datoriei și al obligațiilor diferitelor categorii sociale și profesiuni. El este folosit mai frecvent în cazul *deontologiei medicale.* R. Dottrens este de părere că este necesar să se elaboreze și o deontologie a profesiunii pedagogice. *Statutul cadrelor didactice,* elaborat de U.N.E.S.C.O. și de Organizația internațională a muncii, conține principiile unei astfel de deontologii. De asemenea, în mai multe țări, în învățămîntul pedagogic, se studiază și disciplina *etica profesională a învățătorilor.*

Întreaga lucrare a lui R. Dottrens constituie o caldă chemare adresată învățătorilor de pretutindeni de a recunoaște importanța și răspunderea profesiunii lor, de a se cultiva și de a coopera.

TIBERIU TRUȚER

În pregătire:

DICȚIONARUL PEDAGOGIC ROMÂNESC

Este cunoscut faptul că în orice domeniu de activitate, în fiecare ramură a științei, se utilizează un vocabular fundamental propriu. În plus, în cadrul aceleiași științe, unii gînditori au tendința de a crea un limbaj al lor, particular, de a folosi în accepție personală mai ales acei termeni care nu au ajuns încă la un înțeles general acceptat.

Ca și celelalte științe, pedagogia nu face excepție de la această situație, fapt ce a devenit perceptibil direct în special în epoca noastră modernă în condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane.

Mobilitatea lumii moderne, accelerarea crescîndă a ritmului transformărilor ce au loc în toate domeniile de activitate și de cunoaștere, se manifestă în domeniul terminologiei de specialitate a pedagogiei, a educației prin prefacerea noțiunilor respective, prin evoluția semantică a conceptelor utilizate în mod curent, precum și prin introducerea în fondul uzual de cuvinte a unui număr din ce în ce mai mare de termeni noi. În felul acesta, conținutul multor noțiuni, învățate cîndva, se îmbogățește în mod continuu prin creșterea numerică a notelor fundamentale, a caracterelor constitutive sau, din contră, se restrînge, se limitează, devine mai sărac. În același timp, apar noi termeni cu circulație în domeniul pedagogiei, ca urmare a constituirii disciplinelor de graniță, a modernizării metodologiei în cercetarea pedagogică etc.

În acest context se resimte nevoia unei permanente acțiuni științifice de clarificare și clasificare a cunoștințelor. Înmulțirea considerabilă a acestora impune dezideratul de a se inventaria și sistematiza cunoștințele actuale din domeniul pedagogiei, educației, dezideratul de a se elabora lucrări fundamentale de tipul tratatelor, lucrărilor de sinteză sau de tipul enciclopediilor, lexicoanelor și dicționarelor.

Acest deziderat este scos în evidență, pe de altă parte, și de necesitatea pregătirii la un nivel mai înalt a cadrelor didactice, precum și de nevoile de informare și de documentare a acelora care prin activitatea sau preocupările lor sînt interesați de probleme de pedagogie, de educație (părinți, activiști culturali etc.).

Pentru a răspunde acestor cerințe, în cadrul Institutului de științe pedagogice a fost inițiată elaborarea unui tratat de pedagogie generală — pe lîngă acela de istoria gîndirii pedagogice românești, aflat în lucru încă din anii precedenți — precum și elaborarea, pînă în anul 1970, a unui *dicționar pedagogic*. Luînd această inițiativă și asumîndu-și această răspundere științifică, Institutul are în vedere faptul că, în multe țări, lucrările de acest gen s-au dovedit extrem de utile, atît în planul cercetării, cît și în cel al activității educative. De altfel, încă din secolul trecut J. Fr. Herbart observa că „dacă pedagogia ar reflecta cu cea mai mare precizie asupra terminologiei sale și ar cultiva în mai mare măsură o gîndire independentă... ea nu ar mai risca, ca provincie depărtată și cucerită de alții, să fie guvernată de străini".

Necesitatea elaborării, într-un timp cît mai scurt posibil, a unui dicționar pedagogic original este stringentă, mai ales în urma faptului că literatura noastră de specialitate nu dispune încă de o astfel de lucrare de referință, care să răspundă mulțumitor problemelor actuale de terminologie pedagogică. De altfel, încercările făcute în trecut, în diferite perioade, de a elabora un dicționar pedagogic românesc, nu au putut ajunge în marea lor majoritate să vadă lumina tiparului. Dintre acestea amintim pe acelea aparținînd profesorilor Ștefan Bîrsănescu, Ilie Popescu-Teiușan, Constantin Iencica ș.a. Este demn de menționat faptul că, în anul 1925, s-a reușit totuși să se tipărească la Roman un *Dicționar pedagogic enciclopedic*, prin eforturile meritorii reunite ale institutorului I. Dimitriu-Dămienești, învățătorului Petre Iosif și locot. medic Dimitriu I.C. Această lucrare fusese concepută pe mai multe volume, din care însă nu s-a izbutit să se publice decît volumul I, cuprinzînd literele A—Educ. După cum arătau autorii în prefață, acest dicționar fusese conceput pentru a răspunde nevoii „...ce se simte pentru o carte, unică în care să se poată găsi la un moment

dat, ușor și lămurit, tot meșteșugul educației și învățămîntului". Adresîndu-se învățătorilor, atît pentru nevoile lor profesionale curente, cît și în vederea pregătirii examenelor de capacitate, definitivat și înaintare, dicționarul cuprindea, pe lîngă descrierea termenilor de specialitate, în care caz se dădeau și definiții luate din lucrările unor cunoscuți pedagogi, mai ales „schițe de plan de lecție pentru toate subiectele: de gramatică, aritmetică, geometrie, istorie și destul de numeroase din toate celelalte". De pildă, la termenul — inclus în dicționar — de *acord*, după ce se preciza că înseamnă învoire, unire, potrivire, se dădea schița de plan de lecție pentru „acordul predicatului cu subiectul".

În lipsa unui dicționar pedagogic original, cei interesați au putut face un util apel, cel puțin pentru o parte din terminologia de specialitate, la enciclopediile și dicționarele generale sau de limbă publicate în țara noastră, de pildă: *Enciclopedia română* în 3 volume, publicată la Sibiu între anii 1898—1904 de către dr. C. Diaconovich (pentru pedagogie semnînd Const. Meissner, Șt. Velovan și Iuliu Vuia) sau *Dicționarul enciclopedic român* în 4 volume, publicat de către Academia Republicii Socialiste România (1962—1966). În același scop, pedagogii au putut face apel la dicționarele noastre de limbă, ca de exemplu la *Dicționarul limbii române literare contemporane* în 4 volume (1955—1957) sau la ediția sa prescurtată într-un volum, *Dicționarul limbii române moderne*, publicat în anul 1958 și recent în 1967 tot de către Academie.

De un real folos pentru etapa respectivă a fost și *Dicționarul pedagogic* în 2 volume, publicat în traducere din limba rusă în anii 1963—1964.

Față de multiplele și complexele cerințe actuale din domeniul pedagogiei, învățămîntului și educației în țara noastră — ce fac necesară elaborarea unor lucrări originale de referință — soluția optimă ar fi reprezentată de publicarea a mai multor lucrări din categoria dicționarelor, a enciclopediilor pedagogice. Elaborarea acestora nu se poate realiza însă decît într-un timp mai îndelungat, printr-o *eșalonare* care să țină seama de posibilitățile reale existente și de timpul îndelungat de lucru pe care-l necesită apariția unui dicționar și cu atît mai mult a unei enciclopedii.

Cerința stringentă de a proceda la umplerea golului pricinuit de lipsa unor multiple și variate instrumente de referință în domeniul pedagogiei, al educației, a determinat conducerea Institutului de științe pedagogice să se oprească, pentru început, la elaborarea — într-o primă ediție — pînă la sfîrșitul anului 1970, a unui dicționar pedagogic. Institutul va solicita o largă participare a specialiștilor în probleme de pedagogie, de educație din întreaga țară, astfel încît lucrarea să fie reprezentativă pentru pedagogia românească. O participare deosebită o va avea Sectorul de pedagogie al Filialei din Iași a Academiei Republicii Socialiste România, pentru care lucrarea reprezintă, ca și pentru Institut, o sarcină de plan.

Dicționarul pedagogic, în această formă, este conceput să fie un instrument de referință uzual, de lucru cotidian pentru cadrele didactice — în special din învățămîntul general și mediu — un instrument de lucru pentru cercetătorii din domeniul pedagogiei, o lucrare de consultare și de documentare pentru cei ce activează pe tărîmul educației, precum și pentru persoanele care într-un fel sau altul, prin sarcinile și preocupările lor, sînt interesate de probleme de pedagogie, de educație. Funcția clarificatoare și simplificatoare a unei astfel de lucrări este importantă, deopotrivă, pentru activitatea și pentru cercetarea pedagogică.

Este vorba de un dicționar pedagogic de termeni de specialitate, folosiți frecvent în domeniul pedagogiei, învățămîntului, educației. La fiecare termen (noțiune) în parte, se vor elabora definiții scurte și esențiale. În definițiile date se vor urmări în special notele fundamentale din conținutul noțiunii respective, acelea care determină mai clar și mai bine înțelesul. În plus, pentru fondul principal de concepte pedagogice se va da etimologia cuvîntului, ori de cîte ori aceasta va contura mai bine, va îmbogăți înțelesul adevărat prin juxtapunere, prin amintirea „rădăcinii" plină de sevă. În cazul acestor termeni, se vor da citate ilustrative din operele principalilor pedagogi sau oameni de școală. Timpul foarte scurt de elaborare a acestei prime ediții a Dicționarului pedagogic nu permite să se prezinte, acum, evoluția semantică a conceptelor de bază. Nu va fi posibilă includerea în lista de termeni a instituțiilor școlare din trecut sau a acelor actuale din diferite sisteme de învățămînt din lume și nici date biografice asupra activității pedagogilor români și străini. Tot acest material,

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

deosebit de important și util, dar care necesită un timp mult mai lung de elaborare, va fi inclus într-o ediție ulterioară anului 1970, într-un dictionar pedagogic enciclopedic, în mai multe volume.

Pentru a ușura folosirea dicționarului proiectat și găsirea cu cea mai mare rapiditate a cuvîntului căutat, termenii cuprinși vor fi clasați în ordine strict alfabetică. Prin folosirea sistemului de trimitere între cuvinte, sau de la un cuvînt la altul, se vor îmbogăți posibilitățile de referință ale lucrării.

Cuprinzînd terminologia de specialitate curentă într-un domeniu atît de important pentru societatea noastră socialistă — în domeniul pedagogiei, învățămîntului, educației — este evident că dicționarul pedagogic va trebui să răspundă unor cerințe deosebit de importante și de actuale. Secretariatul acestei lucrări de mare interes, adresată nu numai pedagogilor de specialitate, ci și tuturor cadrelor didactice, așteaptă propuneri și sugestii din partea tuturor celor care resimt nevoia clarificării unor categorii pedagogice.

Conf. dr. G. VĂIDEANU
directorul Institutului

Cercetător principal VASILE ILIESCU
din secretariatul
„Dicționarului pedagogic"

URARE LA ÎNCEPUT DE DRUM

În luna ianuarie a.c. a apărut nr. 1 al publicației „Educația pionierească", revistă a Consiliului Național al Organizației Pionierilor.

În cuvîntul de salut, intitulat *Înainte*, conf. univ. Traian Pop, președintele Consiliului Național al Organizației Pionierilor, adjunct al ministrului învățămîntului, precizează succint importanța și scopul revistei cînd spune: „Noua publicație este chemată să-și aducă contribuția la fundamentarea științifică a activității pionierești; la generalizarea și răspîndirea experienței pozitive acumulată de către numeroase detașamente și unități de pionieri; să constituie un prețios îndrumar pentru cadrele didactice care muncesc cu pionierii; să devină o tribună de afirmare a activității și inițiativei consiliilor pionierești, a celorlalte instituții care participă la bunul mers al Organizației pionierilor".

În numărul 1 mai semnează: prof. univ. dr. docent Vasile Pavelcu, prof univ. dr. docent Stanciu Stoian, conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan, prof. Ovidiu Vlad, lector univ. Patița Silvestru, vicepreședinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor, Aghi Caraba, prof. Mircea Sîntimbreanu ș.a.

Atît conținutul cît și aspectul grafic al primului număr ne îndreptățesc să apreciem noua publicație ca deosebit de utilă și interesantă.

„Revista de pedagogie" urează noii publicații „Educația pionierească" cele mai frumoase succese în activitatea de viitor.

• Prof. Ilie Ghioroaie de la *Liceul pedagogic din Bîrlad,* în articolul *Practica pedagogică a viitorilor învățători,* se referă la unele greutăți existente în prezent în organizarea și desfășurarea practicii pedagogice a viitorilor învățători și formulează puncte de vedere cu privire la rezolvarea problemelor respective. Autorul mai abordează pe scurt și problema folosirii unor mijloace moderne în practica pedagogică.

Printr-o cercetare a problemelor modernizării practicii pedagogice sub diferite aspecte — organizată pe o perioadă corespunzătoare — s-ar putea obține suficiente date, care, generalizate, ar putea fi comunicate într-un studiu mai amplu și mai fundamentat.

• Prof. Mazarschi Chimon din *Galați,* în articolul *Despre metodica predării capitolului referitor la procente,* dă unele indicații privind însușirea cunoștințelor respective de către elevi.

În predarea procentelor, așa cum se constată din cele prezentate în articol, au fost folosite o serie de exemple pentru înțelegerea aprofundată a cunoștințelor de matematică. În concluzie, autorul arată că tipurile de probleme referitoare la procente sînt axate pe raportul a două mărimi, sau, mai precis, pe proporția care are la bază raportul dintre valorile a două mărimi date.

• Prof. Augustin Mureșan de la *Școala generală din Reteag-Dej,* în articolul *Sporirea eficienței lecțiilor de agricultură în școala generală,* înfățișează unele metode și procedee de predare determinate de specificul obiectului agriculturii.

Din articol merită să fie reținută preocuparea pentru folosirea în mod creator a mijloacelor audio-vizuale în vederea ridicării eficienței lecțiilor de agricultură.

Pentru modernizarea procesului de învățămînt, în articol se face propunerea de a fi dotate școlile cu aparate de proiecție (pentru filme de 16 mm), epidiascoape, magnetofoane, microscoape etc. De asemenea, se consideră necesară organizarea de către televiziune a unor emisiuni — lecție pentru elevi.

• Prof. Valentin Vișinescu, din orașul *Turda,* ne trimite articolul *Activități în afara clasei, folosite de profesorul de limba română în scopul lărgirii cunoștințelor literare,* în care se oprește asupra excursiei literare ca formă de învățămînt și a activității în cercul literar. Arătînd importanța excursiei literare în consolidarea și îmbogățirea cunoștințelor asimilate la orele de curs, prof. V. Vișinescu insistă asupra pregătirii prealabile a excursiei, printr-o riguroasă documentare a profesorului conducător, prin informarea elevilor, care, la rîndul lor, se pot documenta asupra itinerariilor stabilite. Aplicarea în practică a acestei metode, excursiile realizate cu elevii și descrise în articolul trimis, sînt o dovadă de activitate intensă, lăudabilă, în cadrul școlii. Remarcăm ca interesante și frumoase traseul pe urmele acțiunii din *Baltagul* sau traseul *România pitorească.*

A doua problemă, a cercului literar, este tratată mai succint. Autorul face o trecere în revistă a activității cercului pe care-l conduce, care are un pronunțat caracter de creație literară.

ÎN ATENȚIA COLECTIVELOR DE REDACȚIE ALE REVISTELOR EDITATE DE ELEVI

În dorința de a cunoaște îndeaproape preocupările revistelor editate de cenaclurile, societățile literare și științifice ale elevilor, redacția noastră roagă colectivele revistelor din școli să trimită cîte un exemplar „Revistei de pedagogie".

B.C.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţie spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trmise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43416 **Lei 5**

TIPARUL EXECUTAT LA COMBINATUL POLIGRAFIC „CASA SCÎNTEII"
BUCUREŞTI — c. 81047

I 3990

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

3

ANUL XVII

MARTIE, 1968

ANUL XVII • MARTIE • 1968 • Nr. 3

REVISTA DE PEDAGOGIE

1980

97

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SĂNDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3990.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

3

ANUL XVII 1968

MARTIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

2022

SUMAR

DEZBATEREA STUDIULUI PRIVIND DEZVOLTAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ

ANATOLIE CHIRCEV: Învăţământul de cultură generală într-o nouă etapă a dezvoltării 5

ANDREI DANCSULY: Modernizarea formelor de transmitere-asimilare a cunoştinţelor 10

O. ŞAFRAN: Eficienţa perfecţionării, la nivelul şcolii, a cadrelor didactice . . 14

SOFIA PUŞCAŞU: Inspecţia şcolară de specialitate — activitate eficientă de îndrumare şi control 19

VALENTIN OLTEANU: Rolul inspecţiei şcolare în studierea şi generalizarea experienţei pozitive 23

D. FELDMAN: Îmbunătăţirea formelor de perfecţionare metodică 27

NICOLAE MICU: Modernizarea învăţământului matematic 32

AUGUSTIN MACARIE: Comisia metodică a diriginţilor — factor însemnat pe linia îmbunătăţirii muncii educative 38

STUDII

VASILE BUNESCU: Concepţia cibernetică şi programatică — o cale de modernizare a didacticii 43

MARIN VIŞAN: Procesul constituirii didacticii actuale 52

EMILIA CONSTANTINESCU: Învăţământul formativ şi sensul lui contemporan . . . 59

ELENA MAFTEI: Parametrii accesibilităţii manualelor şcolare 69

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

OLGA OPREA, CORNELIA MARINESCU: Condiţiile adaptării copilului de 6 ani la activitatea şcolară 79

MARIA GEORGESCU-BOŞTINĂ, FLORICA ANDREESCU: Specificul metodelor de învăţământ în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani 87

GHEORGHE CĂLUGĂRIŢA, MIHAI SANDU: Intuiţie şi logică în predarea geometriei la clasele I—IV 94

MARIUS GALL: Modernizarea predării fizicii în şcoala generală 101

VERONICA FERARINI: Structurarea cunoştinţelor de chimie în şcoală 111

ECATERINA CSENGERI, IOAN C. VOICULESCU: Predarea ştiinţelor biologice într-o concepţie modernă 117

PETRE BĂRGĂOANU: Sistemul cunoştinţelor geografice în şcoala de cultură generală 124

REA-SILVIA BĂRBULEANU: Comparaţia în predarea istoriei antice 130

EUGEN NOVICICOV: O concepţie nouă în predarea limbilor străine . . . 137

9899

CONFRUNTĂRI — OPINII

ALEXANDRU POPESCU-MIHĂIEȘTI: În legătură cu organizarea cunoștințelor de limba română 144
VIOREL ALECU: Elemente noi privind programele de literatură română . . 148

PEDAGOGIE COMPARATĂ

MARIA GIURGEA: Dinamica procesului de învățămînt și orientările actuale ale didacticii 151
PELAGHIA POPESCU, TIBERIU POPESCU: Perfecționarea și modernizarea metodelor de învățămînt 156
CONSTANTIN DINU: Probleme ale predării istoriei în școala franceză . . . 161

MANUALE EXPERIMENTALE — RECENZII

* * * „Geografia fizică generală pentru clasa a V-a" (Cornel Lupașcu) . . 166
* * * „Curs unic de biologie pentru clasa a IX-a" (Cezara Popovici) . . 167
* * * „Manual experimental de fizică pentru clasa a VI-a" (Marcela Pîrșan) . 168
* * * „Manual experimental de fizică pentru clasa a VII-a" (Nicolae Stănescu) 169
* * * „Manual experimental de chimie pentru clasa a VII-a" (Margareta Iordănescu) 170
* * * „Etapa audio-linguală introductivă în predarea limbii franceze" (Marcel Saraș) 171
* * * „Aspecte ale predării gramaticii la limba germană" (Alfred Fink) . . 173
PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI 176

СОДЕРЖАНИЕ

А. Кирчев, Общее образование на новой стадии развития — *А. Данчули*. Модернизация форм передачи — усвоения знаний .. *О. Шафран*. Эффективность усовершенствования дидактических кадров на уровне школы *София Пушкашу*, Школьное инспектирование .. *В. Олтяну*, Роль школьного инспектирования в изучении и обобщении положительного опыта. .. *Д. Фельдман* Улучшение форм методического усовершенствования .. *Николае Мику*, Модернизация математического образования .. *Аугустин Макарие*, Методическая комиссия классных руководителей — важный фактор усовершенствования воспитательной работы .. *Василе Бунеску*, Кибернетизация и программирование — пути модернизации дидактики .. *Марин Вишан*, Динамика формирования современной дидактики .. *Эмилия Константинеску*, Формативное образование и его современный смысл .. *Елена Мафтей*, Параметры доступности школьных учебников .. *Ольга Опря*, *Корнелия Маринеску*, Условия адаптации шестилетних детей к школьной деятельности .. *Мария Джорджеску-Боштинэ*, *Флорика Андрееску*, Специфика методов обучения в условиях вступления в школу детей шестилетнего возраста .. *Георге Кэлугэрица*, *Михай Санду*, Интуиция и логика в преподавании геометрии в I—IV классах. *Мариус Галл*, Модернизация преподавания физики в общей школе .. *Вероника Ферарини*, Систематизация знаний по химиии *Екатерина Ченгери*, *Иоан Войкулеску*, Преподавание биологических наук в современной концепции .. *Петре Бэргзоану*, Система географических знаний в общеобразовательной школе *Реа—Сильвия Бэрбуляну*, Сравнение в преподавании древней истории .. *Евгений Новичков*, Новая концепция в преподавании иностранных языков *А. Попеску-Михэешть*, Об организации знаний румынского языка *Виорел Алеку*, Новые элементы в программе румынской литературы ... *Мария Джурджса* Динамика процесса образования и актуальные направления в дидактике .. *Пелагия Попеску*, *Тиберию Попеску*, Усовершенствование и модернизация методов обучения .. *Константин Дину*, Некоторые вопросы преподавания истории во французской школе .. Общая физическая география для V-ого класса (*К. Лупашку*). .. Единый курс биологии для IX-ого класса (*К. Попович*). .. Экспериментальный учебник физики для VI-ого класса (*М. Пырша*н) Экспериментальный учебник физики для VII-ого класса (*Н. Стэнеску*) Экспериментальный учебник химии для VII-ого класса (*М. Иордэнеску*). .. Вводный устный этап в преподавании французского языка (*М. Сараш*). Некоторые вопросы преподавания грамматики немецкого языка ..(*Альфред Финк*).

SOMMAIRE

Anatolie Chircev, L'Enseignement de culture générale dans une nouvelle étape de son développement ● *Andrei Dancsuly*, La modernisation des formes de transmission — assimilation des connaissances ● *O. Safran*, L'efficience du perfectionnement des enseignants au niveau des écoles. *Sofia Puşcaşu*, L'inspection scolaire ● *Valentin Olteanu*, La rôle de l'inspection scolaire dans l'étude et la diffusion des expériences positives ● *D. Feldman*, Le développement des formes de perfectionnement méthodique ● *Nicolae Micu*, Modernisation de l'enseignement des mathématiques ● *Augustin Macarie*, La comission méthodologique des professeurs principaux — facteur important pour l'amélioration de l'activité éducative ● *Vasile Bunescu*, La conception cybernétique et programmatique — une des voies de modernisation de la didactique ● *Marin Vişan*, Dynamique de la constitution de la didactique actuelle ● *Emilia Constantinescu*, L'enseignement formatif et son acception contemporaine ● *Elena Maftei*, Paramètres de l'accessibilité des manuels scolaires ● *Olga Oprea*, *Cornelia Marinescu*, Conditions d'adaptation à l'activité scolaire des enfants âgés de 6 ans ● *Maria Georgescu-Boştină*, *Florica Andreescu*, Particularités des méthodes d'enseignement dans les conditions de la scolarisation des enfants âgés de 6 ans ● *Gheorghe Călugăriţa*, *Mihai Sandu*, Intuition et logique dans l'enseignement de la géométrie dans les classes de I-ère — IV-e primaires ● *Marius Gall*, Modernisation de l'enseignement de la physique dans l'école générale ● *Veronica Ferarini*, Structuration des connaissances de chimie dans l'école ● *Ecaterina Csengeri*, *Ioan C. Voiculescu*, L'enseignement des sciences biologiques selon une conception moderne ● *Petre Bărgăoanu*, Le systèmes des connaissances de géographie dans l'école de culture générale ● *Rea-Silvia Bărbuleanu*, La comparaison dans l'enseignement de l'histoire ancienne ● *Eugen Novicicov*, Une conception nouvelle dans l'enseignement des langues vivantes ● *Alexandru Popescu Mihăieşti*, Au sujet de l'organisation des connaissances de langue roumaine ● *Viorel Alecu*, Éléments nouveaux concernant les programmes de littérature roumaine ● *Maria Giurgea*, La dynamique du processus d'enseignement et les orientations actuelles de la didactique ● *Pelaghia Popescu*, *Tiberiu Popescu*, Perfectionnement et modernisation des méthodes d'enseignement ● *Constantin Dinu*, Problèmes de l'enseignement de l'histoire dans l'école française ● „Géographie physique générale pour la classe de V-e" (*Cornel Lupaşcu*) ● „Cours

unique de biologie pour la classe de IX-e" *(Cezara Popovici)* ● „Manuel expérimental de physique pour la classe de VI-e" *(Marcela Pîrşan)* ● „Manuel expérimental de physique pour la classe de VII-e" *(Nicolae Stănescu)* ● „Manuel expérimental de chimie pour la classe de VII-e" *(Margareta Iordănescu)* ● „L'étape audio-linguale introductive dans l'enseignement du français" *(Marcel Saraş)* ● „Aspects de l'enseignement grammatical dans les classes d'allemand" *(Alfred Fink)*.

CONTENTS

A. Chircev, General Culture Education in a New Development Stage ● *A. Dancsuly*, Modernizing the Conveyance-Assimilation Forms of Knowledge ● *O. Safran*, The Efficiency of the Teachers' Training at the School Level ● *Sofia Puşcaşu*, The School Inspection ● *V. Olteanu* : The Role of the School Supervision in Studying and Generalizing the Positive Experience ● *D. Feldman* ; Bettering the Forms of Methodic Improvement ● *Nicolae Micu*, The Modernization of Mathematical Learning ● *Augustin Macarie*, The Methodical Comission of the Class Teachers — an Important Factor for the Improvement of the Educative Work ● *Vasile Bunescu*, The Cybernetic and Programatic Conception — a Way for the Modernization of Didactics ● *Marin Vişan*, The Dynamics of the Development of Present Didactics ● *Emilia Constantinescu*, Formative Education and its Contemporary Sense ● *Elena Maftei*, The Parameters of Textbooks Accesibility ● *Olga Oprea, Cornelia Marinescu*, The Conditions of the Six Years Old Child's Adjustment to the School Activity ● *Maria Georgescu-Boştină, Florica Andreescu*, The Specific Traits of the Educational Methods under the Conditions of the Children's Schooling at the Age of Six ● *Gheorghe Călugăriţa, Mihai Sandu*, Intuition and Logic in the Teaching of Geometry in the Classes I—IV ● *Marius Gall*, Modernizing the Teaching of Physics in the General School ● *Veronica Ferarini*, Organizing the Chemical Knowledge at School ● *Ecaterina Csengeri, Ioan C. Voiculescu*, Teaching the Biological Sciences in a Modern Conception ● *Petre Bărgăoanu*, The System of the Geographical Knowledge in the General Culture School ● *Rea-Silvia Bărbuleanu*, The Comparison in Ancient History Teaching ● *Eugen Novicicov*, A New Conception in the Foreign Language Teaching ● *Alexandru Popescu-Mihăieşti*, Regarding the Organization of the Knowledge of Romanian Language ● *Viorel Alecu*, New Elements Regarding the Romanian Literature Curriculum ● *Maria Giurgea*, The Dynamics of the Educational Process and the Recent Orientation of Didactics ● *Pelaghia Popescu, Tiberiu* Popescu, Improving and Modernizing the Educational Methods ● *Constantin Dinu*, Problems of History Teaching in the French School ● General Physical Geography Textbooks for the Vth Form *(Cornel Lupaşcu)* ● Unique Biology Course for the IX th Form *(Cezara Popovici)* ● Experimental Physics Textbook for the VII th Form *(Marcela Pîrşan)* ● Experimental Chemistry Textbook for the VII th Form *(Margareta Iordănescu)* ● The Audio-Lingual Introductory Stage in Teaching the French Language" *(Marcel Saraş)* ● „Aspects of German Grammar Teaching" *(Alfred Fink)*

DEZBATEREA STUDIULUI PRIVIND DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DE CULTURĂ GENERALĂ

Învățămîntul de cultură generală într-o nouă etapă a dezvoltării

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV

Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală — alcătuit pe baza unei temeinice documentări științifice, a unei profunde analize a realităților școlii noastre din trecut și prezent, precum și pe baza valorificării elementelor pozitive ale învățămîntului din cele mai avansate țări — constituie, fără îndoială, un document de o importanță hotărîtoare pentru pregătirea viitoare a tineretului școlar pentru viață. Pe drept cuvînt se poate spune, că prin realizarea măsurilor preconizate în *Studiu*, învățămîntul de cultură generală din țara noastră va păși pe o nouă treaptă, calitativ superioară, a dezvoltării sale.

După cum se știe, într-o perioadă foarte scurtă, mai puțin de două decenii, învățămîntul general obligatoriu a înregistrat mai multe prefaceri radicale — structurale, de conținut, de metodică etc. Desigur, toate aceste prefaceri se integrează procesului istoric al *revoluției culturale* ce se desăvîrșește cu strălucit succes în patria noastră. Nu de mult, de la *școala elementară* de 4 ani — ca primă verigă de pregătire a copiilor — s-a trecut la o *școală de 7 ani* (prin Reforma învățămîntului din 1948), iar apoi la o *școală de 8 ani* (începînd cu anul 1961), dublîndu-se astfel numărul anilor de studiu obligatoriu pentru toți copiii de la 7—15 ani. (Firește, nu este cazul să spunem că problema nu se reduce la prelungirea ca atare a duratei școlarității : ar însemna să forțăm uși deschise, să insistăm asupra unor fapte binecunoscute).

Promovînd aceeași dezvoltare progresivă și în continuare, se preconizează extinderea duratei învățămîntului de cultură generală pe o perioadă de minimum 10 ani. Raportînd această perspectivă ce se deschide în viitorul cel mai apropiat — la situația din trecut — ne dăm seama cu toții de saltul uriaș ce s-a produs, sub toate aspectele, în domeniul învățămîntului general. Prelungirea continuă a duratei școlarității a fost dictată de cerințele obiective ale construcției socialiste în țara noastră, iar extinderea duratei pînă la 10 ani este determinată de schimbările revoluționare de ordin economic, social, politic și cultural ale României socialiste din ultimul timp.

Este de luat în considerare şi faptul, că în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, ale creşterii sporite a rolului ştiinţei în ansamblul vieţii sociale, lărgirea orizontului ştiinţific, tehnic şi cultural al tuturor cetăţenilor societăţii devine una dintre cerinţele fundamentale ale contemporaneităţii. Drept urmare, prelungirea la 10 ani a duratei învăţământului obligatoriu se va răsfrînge pozitiv asupra nivelului de cultură generală şi de conştiinţă al întregului popor. Absolvenţii şcolii generale de 10 ani vor dispune de temeinice cunoştinţe de cultură generală, ştiinţifice şi tehnice — aşa cum se precizează pe bună dreptate în *Studiu* — ceea ce va lărgi orizontul şi va îmbogăţi conţinutul vieţii spirituale a tinerelor generaţii. Toate acestea, desigur, vor avea repercusiuni favorabile asupra *participării active* şi *creatoare* a absolvenţilor la activitatea social-productivă şi la conducerea treburilor obşteşti, la *integrarea socială* tot mai adecvată a tineretului în raport cu imperativele desăvîrşirii construcţiei socialiste în patria noastră.

*

* *

Considerăm că în ansamblul lor măsurile prevăzute în cele patru capitole ale *Studiului* — referitoare la : *structura* învăţămîntului ; *perfecţionarea* conţinutului, metodelor şi mijloacelor ; *personalul didactic* şi activitatea de *îndrumare-control* — sînt realizabile în cea mai mare parte, întrucît ele corespund în mod obiectiv posibilităţilor actuale.

Firește, unele aspecte cuprinse în *Studiu* sînt prezentate, şi nici nu se putea altfel, într-o formulare mai mult generală. Se trasează directive de ansamblu, orientări de principiu etc., care se cer aprofundate şi detaliate. De altfel, aşezarea pe baze ştiinţifice a şcolii de cultură generală cu o durată de 10 ani, se va perfecta numai în procesul realizării în practică a obiectivelor, măsurilor şi indicaţiilor cuprinse în *Studiu*. Este de la sine înţeles, că în întîmpinarea acestei acţiuni trebuie în mod neapărat să vină şi cercetarea pedagogică, pe care *Studiul* de altfel o angajează în mod implicit. Este unul din aspectele pe care intenţionăm să-l discutăm în rîndurile de faţă. În acelaşi timp, ne propunem să abordăm cîteva probleme pe care le ridică *Studiul* în ceea ce priveşte coborîrea la 6 ani a vîrstei de înscriere în clasa I, şi faţă de care se pot exprima variate puncte de vedere.

O primă problemă pe care o ridică prelungirea şcolarităţii obligatorii cu un minimum de 10 ani durată, este aceea a *vîrstei de la care să înceapă perioada şcolarităţii*. Se propune coborîrea acestei vîrste de la 7 la 6 ani. Este posibil acest lucru ? Lăsînd la o parte considerentele de alt ordin (economic, social, familial etc. — pe care *Studiul* le are în vedere), ne punem întrebarea : de ce natură vor fi consecinţele de ordin psihologic, adică cele referitoare la *formarea* şi *dezvoltarea* copilului însuşi, şcolarizat cu un an mai devreme ?

Nu încape îndoială că ceea ce copilul realizează la 7 ani, în condiţii determinate de influenţă instructiv-educativă, poate să realizeze şi la vîrsta de 6 ani. În definitiv, un an în plus sau în minus nu trage greu în cumpănă, dacă privim lucrurile prin prisma nivelului *etăţii mintale* — într-un sens mai larg, a *vîrstei educaţionale* — iar nu numai a celei strict cronologice. Nu constituie o noutate faptul că *pregătirea psihologică* a preşcolarului pentru şcoală ridică problema concordanţei dintre cele două vîrste : cronologică (fie de 7, fie de 6 ani) şi educaţională, exprimată prin „starea de pregătire" pentru a face faţă *cerinţelor învăţării* de tip şcolar. Se ştie apoi, că, în proporţii statistice, ce-i drept inegale, în practică se întîlnesc cazuri de concordanţă a vîrstelor cronologică şi educaţională. Deşi acestea sînt cele mai frecvente, totuşi se întîmplă uneori ca vîrsta educaţională să devanseze etatea cronologică sau, dimpotrivă, să rămînă în urmă faţă de cea cronologică.

Prin urmare, în alternativa „6 ani" sau „7 ani", datele observației curente, precum și cele furnizate de investigațiile experimentale, atestă că este greu a trasa limite riguroase de vîrstă cronologică în cazul perioadelor de graniță. Aceasta pentru că trebuie să operăm și cu un alt parametru, acela al vîrstei educaționale, în funcție de care se poate determina dacă copilul *a păşit în mod real* în perioada următoare a dezvoltării ontogenetice. Formulînd problema în alți termeni, noi răspundem la întrebarea dacă preșcolarul este p r e g ă t i t să asimileze noile influențe instructiv-educative cu repercusiuni evidente asupra dezvoltării sale psihice. De altfel, experiența acumulată pe parcursul anilor de practica învățămîntului preșcolar, arată că mulți dintre copii aflați în pragul înscrierii în clasa I, dispun deja de o serie de cunoștințe, priceperi și deprinderi cerute de programa școlară. La toate acestea, să mai adăugăm și faptul că în foarte multe țări copiii urmează școala începînd de la vîrsta de 6 ani. Așadar, coborîrea limitei inferioare a vîrstei de înscriere în clasa I de la 7 la 6 ani nu poate să ridice obiecții întemeiate, demne de luat în seamă. Este tot așa de adevărat, dacă ne prevalăm de alte considerente, că școlarizarea copiilor de la 7 ani nu constituie o măsură care să vină în contradicție cu cerințele interne ale dezvoltării intelectuale și morale. Totul depinde de sarcinile instructiv-educative pe care ni le fixăm, de conținutul pe care îl programăm și de metodele pe care le aplicăm în vederea realizării sarcinilor respective. De altfel, în deplină concordanță cu cele spuse, nu întîmplător în *Studiu* se precizează că înscrierea copiilor în școală de la 6 ani, necesită modificări corespunzătoare în programele și manualele actuale ale clasei I. Noi înțelegem aceste modificări în sensul *adaptării* conținutului învățămîntului la *disponibilitățile* copilului de 6 ani. Înseamnă însă această „adaptare" numai dozarea rațională a conținutului (ceea ce echivalează și cu reducerea lui ca volum) sau mai mult decît atît: coborîrea și a nivelului sarcinilor instructiv-educative în raport cu particularitățile intelectuale ale copilului de 6 ani?

Apare evident faptul că înscrierea copiilor în școală de la vîrsta de 6 ani ridică probleme deosebite în privința *obiectivelor* formative (educaționale), a *conținutului* și *metodelor* de predare. Nu este atît de simplu, după cum s-ar părea la prima vedere, să se dea răspuns la aceste întrebări. Este necesar să fie stabilit *ce fel* de cunoștințe despre natură și societate se vor transmite copiilor din clasa I și *cum* vor fi transmise acestea, spre a fi asigurată dezvoltarea lor intelectuală multilaterală? De asemenea, ce fel de *priceperi* și *deprinderi* — din categoria celor prevăzute de actualele programe (scrisul, cititul, calculul aritmetic etc.) — și la ce nivel vor fi educate la copiii clasei I de 6 ani? Mergînd mai departe, se pune întrebarea, cum vor fi eșalonate cunoștințele, priceperile și deprinderile în clasele următoare (II—IV), pe de o parte, pentru a respecta principiul continuității și al gradării influențelor instructiv-educative, iar pe de altă parte, pentru a preveni și înlătura supraîncărcarea copiilor? (Se știe doar că fenomenul supraîncărcării a devenit „cronic" la unele materii și mai ales în clasele mai mici. Or, supraîncărcarea acționează ca o *frînă a dezvoltării intelectuale* și pericolul ei devine cu atît mai evident în cazul copiilor școlarizați încă de la vîrsta de 6 ani).

Dar școlarizarea la această vîrstă trebuie examinată și din punctul de vedere al consecințelor ce se răsfrîng asupra sarcinilor instructiv-educative ale *învățămîntului preșcolar*. Nu este vorba numai de grupa preșcolară terminală, ci de toate grupele din perioada preșcolarității, considerate în unitatea și continuitatea lor. În această privință, se impune ca *Studiul* să formuleze în mod explicit indicațiile, recomandările și măsurile corespunzătoare.

În această ordine de idei, de îndată ce se va trece la școlarizarea copiilor începînd cu vîrsta de 6 ani, aceasta înseamnă că vîrsta respectivă va marca încheierea învățămîntului preșcolar. Apare clar că în această situație

se impune ca actuala programă pentru grădiniţele de copii, compartimentată pe cele trei grupe preşcolare (mică, mijlocie şi mare), să fie supusă unei reelaborări şi resistematizări structurale. Acesta este un obiectiv mult prea important pentru a fi trecut sub tăcere.

Cum vor fi dozate şi eşalonate cunoştinţele, priceperile şi deprinderile pe grupele preşcolare rămase disponibile (cea mică şi mijlocie), grupa mare, aceea a copiilor de 6 ani, urmînd să treacă în clasa I? Este oare justificat să admitem ca o parte a sarcinilor instructiv-educative prescrise grupei mari să fie trecute pe seama grupei mijlocii, iar o altă parte din aceleaşi sarcini ale grupei mijlocii să fie preluate de grupa mică? În orice caz, problema trebuie examinată şi cercetată. De bună seamă, trecerea „pragului dificil" de la grădiniţă (numai cu cele două grupe — de 3—5 ani şi de 5—6 ani) în clasa I, se va produce cu sau fără „crize" de adaptare, în dependenţă de modul cum va fi instruit şi educat copilul pe parcursul preşcolarităţii, cum va fi pregătit pentru şcoală. Oare clasa I, în condiţia şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani, nu trebuie să ocupe o *poziţie tranzitorie* între actuala grupă preşcolară mare şi clasa I? Dacă pînă acum s-a procedat la divizarea vîrstei preşcolare în trei subperioade distincte (mică, mijlocie şi mare), cum este mai raţional să se treacă în viitor la delimitarea grupelor preşcolare? Este doar vorba de promovarea unor etape obligatorii ale dezvoltării psihice a copilului, iar nu de o simplă împărţire „administrativă" a perioadelor. Aceste etape se succed în mod necesar şi nici una din ele nu poate fi anulată în condiţiile dezvoltării normale. Nu se poate „sări" peste o etapă, pentru a trece direct în cea următoare. Cu toate acestea, transferul grupei preşcolare mari în clasa I reduce durata cronologică a preşcolarităţii cu un an şi o prelungeşte cu tot atît, pe cea a şcolarităţii în ansamblu. Tocmai de aceea, pentru a nu forţa *ritmurile dezvoltării psihice* a preşcolarului, dincolo de posibilităţile lui, în scopul de a-l apropia cu orice preţ de vîrsta şcolară, se impune o chibzuită reconsiderare, verificată practic şi experimental, a conţinutului şi metodelor de predare în grădiniţă şi în primele patru clase, cu atenţie deosebită la clasa I. Criteriul de bază al eficienţei conţinutului şi metodelor, nu poate fi altul decît *nivelul dezvoltării* intelectuale, precum şi al altor laturi ale personalităţii copilului.

Iată doar cîteva probleme pe care le ridică prelungirea duratei şcolii de cultură generală, soluţionată, aşa cum preconizează *Studiul* în discuţie, prin coborîrea la 6 ani a limitei inferioare a vîrstei de înscriere în clasa I. Este sarcina, în primul rînd, a cercetării psiho-pedagogice să caute şi să găsească cele mai adecvate căi şi mijloace, menite să asigure dezvoltarea normală a copilului în condiţiile de şcolarizare nou create. Îmbucurător este faptul că în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice s-au iniţiat unele cercetări experimentale axate pe problema şcolarizării copiilor începînd cu vîrsta de 6 ani. Ar fi de dorit ca la sfîrşitul anului şcolar curent datele obţinute să conducă la unele generalizări şi concluzii, care chiar dacă vor avea un caracter preliminar şi parţial, nu încape îndoială că vor servi într-o anumită măsură la soluţionarea problemelor în discuţie. Este însă foarte important ca aceste investigaţii ale Institutului să continue cel puţin pînă la încheierea primelor patru clase de către elevii din unităţile experimentale şi cele de control. În felul acesta se va putea aprecia care din variantele experimentale sînt cele mai indicate pentru realizarea obiectivelor pe care le ridică şcolarizarea copiilor de 6 ani. Evident, experimentul trebuie să se extindă, în acelaşi timp, şi asupra grupelor preşcolare cuprinse între limitele de vîrstă de la 3 pînă la 6 ani, chiar dacă în planul iniţial al cercetării acest aspect nu a fost prevăzut. Raţiunea acestei extinderi este dictată, aşa cum s-a văzut mai înainte, de cerinţa asigurării continuităţii între cele două perioade învecinate ale dezvoltării psihice a copilului: vîrstele preşcolară şi şcolară mică, îndeosebi grupa preşcolară terminală şi clasa I.

Considerăm că la această acțiune de așezare pe baze științifice a școlii de cultură generală cu o durată de minimum 10 ani, trebuie să participe în egală măsură toate organismele și unitățile didactice și de cercetare științifică competente, direct sau indirect cointeresate. În primul rînd, sînt avizate să-și spună cuvîntul catedrele de pedagogie, de psihologie și de metodică ale universităților, ale institutelor pedagogice, ale institutelor de perfecționare. Ar fi de dorit ca printre problemele lucrărilor de doctorat la specialitățile de pedagogie, psihologie, metodică, igienă școlară, defectologie etc. să figureze și teme abordînd un aspect sau altul privind școala de cultură generală cu durată prelungită. De asemenea, ar fi utilă atît sub aspectul culegerii datelor, cît și al formării personalului didactic, înscrierea în lista lucrărilor de diplomă pentru examenul de stat a unor teme de natură similară. Lucrările pentru obținerea gradului didactic II și I, pot, de asemenea, să fie axate pe probleme privind conținutul și metodele învățămîntului preșcolar, ale școlii de cultură generală, ale liceelor teoretice și de specialitate etc. Institutele pedagogice de 2 ani, precum și liceele pedagogice pentru învățători și educatoare, pot să aducă un material deosebit de valoros, mai ales în problemele privind conținutul și metodele de predare în clasele I, II—IV și în grupele preșcolare. Culeș sistematic și prelucrat în mod corespunzător, acest material va putea să confirme (sau să infirme), să sugereze corecțiunile necesare variantelor experimentale aplicate în clasele I—IV și în grădinițele de copii. În felul acesta, prin eforturi comune, prin acțiuni conjugate și investigații interdisciplinare (pedagogice, psihologice, sociologice, medico-pedagogice) vor putea fi rezolvate pe parcurs, aspectele multiforme, complexe și dificile, de natură teoretică și practică, ale școlii noastre de cultură generală.

Modernizarea formelor de transmitere-asimilare a cunoștințelor

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY

Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală se înscrie în șirul acțiunilor inițiate de Partidul Comunist Român în vederea perfecționării continue a activității în toate domeniile vieții sociale. El exprimă acele posibilități și cerințe noi care stau în fața școlii noastre în etapa actuală, vizînd realizarea unei concordanțe depline între dezvoltarea economică și social-culturală a țării și procesul de pregătire și formare a tinerei generații.

Măsurile preconizate în *Studiu* îmbrățișează amplu procesul complex al activității instructiv-educative, din școlile de cultură generală, făcînd deopotrivă referințe la problemele organizatorice, de conținut și metodice. Traducerea lor în viață va însemna o nouă etapă, superioară, în dezvoltarea învățămîntului nostru.

Cum e și firesc într-un asemenea studiu programatic, multe probleme sînt doar enunțate în mod general. Elaborarea și concretizarea lor rămîne o sarcină actuală, am putea spune urgentă a științei pedagogice. Sînt însă aspecte ale procesului instructiv-educativ, importante după părerea noastră, asupra cărora *Studiul* nu se oprește în mod special. Amintim în acest sens problema cadrului, a *formelor organizatorice în care se desfășoară procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor, de formare a deprinderilor și priceperilor*. Perfecționarea acestor forme nu constituie un obiectiv special al *Studiului*. Asupra lor se fac doar unele referiri indirecte și tangențiale în contextul altor probleme ca, de pildă, al celor privind conținutul și metodele de învățămînt. Or, în ansamblul preocupărilor de perfecționare și modernizare a activității școlare un loc de seamă trebuie să-l ocupe problema formelor în care se desfășoară procesul de pregătire și de formare a elevilor.

În urma accelerării ritmului de dezvoltare a științei, tehnicii și culturii, a întregii vieți sociale, suferă schimbări radicale și concepția despre conținutul și caracterul procesului de înarmare a tinerei generații cu acele cunoștințe și însușiri care s-o facă aptă pentru a se integra în viața socială și a deveni factor activ al progresului acesteia. Azi nu putem avea pretenția ca în cadrul școlii să transmitem mai mult sau mai puțin integral acel bagaj de cunoștințe de care viitorul specialist va avea nevoie în viață. Nici pregătirea de cultură generală care stă la baza celei de specialitate nu mai poate avea un caracter

enciclopedic. Fără să diminuăm rolul informaţional al şcolii şi să subapreciem importanţa însuşirii de către elevi a unui volum cît mai mare posibil de cunoştinţe, dorim să subliniem faptul că numai pe această cale nu se poate asigura pregătirea tinerei generaţii, la nivelul cerinţelor contemporane. Caracterul creator al activităţii în orice domeniu al vieţii noastre sociale, nevoia omului de a se adapta incontinuu la situaţii, la procese şi probleme de muncă mereu noi, impun cu hotărîre *intensificarea aspectelor formative ale procesului de învăţămînt.* O dată cu înarmarea elevilor cu bazele ştiinţei şi culturii moderne, şcoala mai este chemată şi să dezvolte aptitudinile lor intelectuale, flexibilitatea, independenţa şi creativitatea gîndirii, capacitatea de a se folosi cu randament maximal de zestrea lor de cunoştinţe, spre a dobîndi altele noi în conformitate cu cerinţele progresului social rapid.

Pentru formarea unor asemenea calităţi, modul obişnuit de transmitere-asimilare a cunoştinţelor în cadrul lecţiilor nu oferă suficiente posibilităţi. Pentru acestea sînt necesare forme variate de muncă cu elevii, unde ei îşi manifestă independenţa, caută soluţii la anumite probleme, efectuează experienţe, observaţii, adună material faptic pe care-l supun unor analize ştiinţifice etc. Pe bună dreptate se subliniază în *Studiu* că în activitatea didactică va trebui să se *aplice în mai mare măsură metode care dezvoltă gîndirea elevilor, să se diminueze ponderea expunerii descriptive în favoarea explicaţiilor, să se trezească curiozitatea şi interesul elevilor prin probleme-întrebări, obişnuindu-i tot mai mult să gîndească şi să muncească independent.* În acest scop, este deosebit de actuală preocuparea de a apropia cît mai mult procesul de învăţare de cel al cunoaşterii ştiinţifice, deprinderea elevilor cu folosirea unor metode de cercetare. Prin asemenea metode şi procedee se formează la elevi gîndirea ştiinţifică, precum şi deprinderile şi obişnuinţele de muncă intelectuală independentă.

Toate acestea presupun însă forme noi de organizare a procesului de învăţămînt, mai adecvate scopurilor urmărite. În prezent, forma principală — aproape exclusivă — de predare este *lecţia.* Celelalte modalităţi de muncă cu elevii ocupă un loc cu totul lateral, în marea majoritate a cazurilor nefiind legate organic de logica procesului de transmitere-asimilare a cunoştinţelor. Considerăm că este timpul să se revizuiască radical rolul şi locul pe care-l ocupă lecţia în economia muncii şcolare.

Fără îndoială, lecţia — ca formă de predare — prezintă numeroase avantaje incontestabile, ceea ce i-a şi permis să reziste încercării secolelor. Ea reprezintă o formă precisă, bine organizată, de muncă cu elevii. Prin lecţie se poate realiza o muncă frontală cu un grup relativ omogen de elevi, se promovează anumite forme de activitate comună etc. De asemenea, sub conducerea profesorului se asigură predarea sistematică şi succesivă a volumului de cunoştinţe prevăzute în programele de învăţămînt. Din asemenea motive lecţia este considerată, pe bună dreptate, ca forma de bază a procesului de învăţămînt.

Numeroaselor cerinţe ce stau azi în faţa şcolii, forma tradiţională a lecţiei nu le mai poate face faţă. Ea nu oferă suficiente posibilităţi pentru o activitate variată cu elevii şi mai ales pentru antrenarea acestora în diferite munci independente. În cele mai multe cazuri, lecţia rămîne o formă relativ limitată de transmitere a cunoştinţelor, unde accentul cade pe activitatea profesorului, rolul elevilor constînd în ascultarea, în urmărirea expunerii acestuia. Munca frontală are un pronunţat caracter uniform, de nivelare. Profesorul, în organizarea activităţii şi mai ales în procesul predării cunoştinţelor noi, se orientează după nivelul mediu de dezvoltare intelectuală a clasei, nivel care nu este adecvat nici pentru acei elevi care se situează deasupra lui nici pentru cei care rămîn sub el. În felul acesta, unii elevi se plictisesc, se dezinteresează de activitatea respectivă, iar alţii nu reuşesc să

ţină pas cu ritmul dictat pentru întreaga clasă. Dar lipsa de diferenţiere a activităţii didactice la lecţii mai are şi un alt aspect şi anume neglijarea intereselor, înclinaţiilor şi aptitudinilor elevilor. În mare, munca frontală pretinde acelaşi randament, aceleaşi eforturi de la toţi copiii, indiferent de particularităţile lor individuale. De aici rezultă în mod firesc că o asemenea formă de muncă, care nu este ferită unanim şi integral de ceea ce am putea numi pericolul mediocrizării, nu oferă posibilităţi prielnice pentru manifestarea talentelor, a aptitudinilor speciale, nu stimulează în suficientă măsură orientarea elevilor spre acele discipline în care ei ar putea obţine rezultate superioare.

La cele spuse s-ar mai putea adăuga şi faptul că modul obişnuit de desfăşurare a lecţiei conţine serioase pericole de manifestare a formalismului şi a şablonului. Participarea pasivă a elevilor, însuşirea formală a cunoştinţelor, utilizarea de către profesori a unor procedee şablonarde sînt cîteva din aspectele negative frecvent criticate în literatura pedagogică.

Nu am dori să creăm impresia că asemenea lipsuri ar putea fi trecute pur şi simplu pe seama caracterului şi naturii lecţiei în general. Se ştie că lecţia nu reprezintă o formă rigidă, că ea are numeroase tipuri şi variante şi că profesorul are multiple posibilităţi de a organiza în mod creator activitatea la ore, ceea ce se şi realizează în multe cazuri. Amintim şi faptul că cercetarea pedagogică, mai ales în ultimul timp, depune eforturi reuşite în vederea perfecţionării metodicii lecţiei. Se aduc contribuţii, demne de menţionat, în privinţa aplicării unor modalităţi de activizare a elevilor, de introducere a unor forme de muncă independentă chiar în cadrul lecţiilor, de folosire a unor mijloace ale tehnicii moderne etc. În această direcţie există încă numeroase posibilităţi neexploatate şi cercetările ulterioare, precum şi studierea experienţei pozitive, vor aduce de bună seamă contribuţii însemnate la ridicarea eficienţei lecţiei, atît în ceea ce priveşte funcţia ei informaţională, cît şi cea formativă.

Devine însă din ce în ce mai evident faptul că stadiul actual al dezvoltării şcolii noastre, sarcinile ei de perspectivă reclamă în mod imperios ca pe lîngă lecţie — formă prin care se transmite un fond comun de material informaţional — să fie promovate cu hotărîre şi alte forme de însuşire a cunoştinţelor care să întregească, să completeze unele limite pe care le are lecţia prin însăşi natura ei. Amintim în acest sens *numeroasele forme de muncă independentă a elevilor* prin care aceştia sînt puşi în situaţia să-şi manifeste independenţa şi iniţiativa, să-şi dobîndească cunoştinţele prin eforturi proprii. Deosebit de salutară este prevederea *Studiului* de a se crea în şcoli mai multe laboratoare şi cabinete de muncă didactică. În cadrul acestora o aplicare mult mai largă trebuie să primească filmul şi televizorul, nu ca mijloace auxiliare, ci ca forme constituite şi deosebit de eficiente în relaţia transmitere-asimilare a cunoştinţelor, integrate în mod organic în activitatea instructivă a şcolii.

Concomitent cu utilizarea tot mai largă a acestora, se învederează necesitatea ca în cadrul predării unor obiecte de învăţămînt să se aplice treptat rezultatele cercetărilor privind introducerea instruirii programate. Deşi această formă de predare nu-şi poate asuma realizarea tuturor sarcinilor didactice ale procesului de învăţămînt, ea aduce însă contribuţii esenţiale la perfecţionarea şi la ridicarea eficienţei acestuia. Fără să susţinem deci că instruirea programată ar fi chemată să înlocuiască integral modul clasic de predare, ne exprimăm convingerea că îmbinarea ei cu alte forme de muncă cu elevii reprezintă una din căile de modernizare a învăţămîntului.

În mod special am dori să ne oprim asupra rolului şi locului pe care îl pot ocupa *cercurile de elevi în ansamblul activităţii didactice*. Devine tot mai evident faptul că această formă de activitate dobîndeşte o importanţă

sporită în procesul de pregătire şi formare a tinerei generaţii. Influenţa ei instructivă şi educativă este multiplă. În primul rînd, munca în cercuri aduce o contribuţie substanţială la relevarea şi dezvoltarea aptitudinilor elevilor. După cum se ştie, aptitudinile copiilor nu se manifestă întotdeauna în mod spontan, presupunînd anumite condiţii favorabile de solicitare în activităţi adecvate şi un cîmp larg de a se reliefa. Conţinutul diferenţiat al cercurilor, activităţile deosebit de variate, precum şi faptul că participarea elevilor are loc pe bază de alegere liberă, după interesele şi înclinaţiile lor, servesc cu mare eficienţă cerinţele sus-amintite. Valoarea formativă a cercurilor se subliniază şi prin aceea că ele oferă largi posibilităţi pentru manifestarea iniţiativei, creativităţii şi inventivităţii elevilor, aspecte deosebit de importante ale formării profilului intelectual al tinerei generaţii.

Pe temeiul celor amintite, în mod firesc se poate pune întrebarea : oare cercurile reprezintă sau mai precis trebuie să reprezinte doar o formă de activitate extradidactică ? Ele înseamnă numai un mod de organizare a timpului liber al elevilor ? După părerea noastră, nu ! Deşi ele se deosebesc atît prin conţinut, cît şi prin formă de lecţie, totuşi trebuie să admitem ideea că pot face parte integrantă din procesul de învăţămînt, ca una din modalităţile specifice ale acestuia. Tocmai cerinţele pregătirii şi formării multilaterale a elevilor reclamă forme mai variate care să se întregească, să se completeze reciproc. Problema are, după părerea noastră, serioase implicaţii, în organizarea întregului proces de predare în cadrul şcolii, presupunînd o strînsă corelare a diferitelor aspecte ale acestuia. Pe baza experienţei de pînă acum, se poate pune în mod legitim întrebarea dacă activitatea elevilor în cercuri se va putea îmbunătăţi în mod substanţial atîta timp cît întregul conţinut al învăţămîntului se transmite exclusiv prin lecţii, care monopolizează atît timpul cît şi energia elevilor ? Practica ne arată că un impediment serios în activizarea elevilor în cercuri îl constituie tocmai suprasolicitarea lor la lecţii şi mai ales în pregătirea temelor date în cadrul acestora.

Studiul prevede, just, că în clasele V—VIII ale şcolii generale pentru activitatea în cercuri se vor rezerva 1—2 ore pe săptămînă, ca în felul acesta să se realizeze un început de orientare a elevilor. (Credem că o asemenea măsură s-ar putea extinde şi asupra claselor liceale, avîndu-se în vedere rolul complex al cercurilor şi dincolo de problema orientării.) Succesul acestei prevederi va depinde însă de faptul dacă conţinutul informaţional al învăţămîntului prevăzut pentru a fi transmis în cadrul lecţiilor va fi redus sau nu. În această privinţă nu e suficient dacă reducem numărul de ore săptămînale, ci este necesar să efectuăm *o descongestionare a lecţiilor, unele prevederi ale programelor de învăţămînt fiind trecute asupra activităţii în cercuri.* În felul acesta *fondul principal de cunoştinţe ar urma să se transmită în cadrul lecţiilor, iar unele aspecte de un caracter mai special ar fi însuşite în diferitele cercuri şi în alte forme de muncă cu elevii.* Prin aceasta s-ar asigura, pe de o parte, o activitate temeinică, de calitate superioară, la lecţii, iar pe de altă parte, munca diferenţiată cu elevii ar primi un conţinut mai adecvat, creîndu-se un cîmp larg de manifestare a intereselor şi înclinaţiilor elevilor.

Eficiența perfecționării, la nivelul școlii, a cadrelor didactice

Conf. univ. O. ȘAFRAN

Perfecționarea — noțiunea de permanentă actualitate — exprimă dintotdeauna mai mult *o cerință, un proces,* decît o înfăptuire. Și aceasta, întrucît conținutul ei este prin excelență *dinamic, provocator* și niciodată pe deplin conturat. Dinamic, fiindcă se complică mereu pe măsură ce înaintezi către scopul propus. Niciodată pe deplin conturat, fiindcă este vorba de o cerință cu adevărat insațiabilă. De aici și caracterul ei provocator. Ea îl menține pe omul la care s-a interiorizat într-o continuă stare de alertă.

Interiorizarea cerinței coincide cu declanșarea unei lupte pe mai multe fronturi : *lupta cu inerția proprie și a altora, lupta dintre ceea ce poate omul și ceea ce vrea să poată, lupta cu timpul.* Apare tendința, greu de stăvilit, de a face numai salturi calitative, prin eliminarea acumulărilor cantitative, care implică un mare consum de timp.

În procesul *alegerii și folosirii mijloacelor de acțiune,* omul trăiește din ce în ce mai puternic sentimentul unei dedublări, generator de energie. În covîrșitoarea lor majoritate, aceste mijloace fiindu-i oferite de alții — unele dintre ele au un caracter instituțional — omul are, acceptîndu-le, conștiința faptului că este beneficiar al unui act de creație al altcuiva. Pe de altă parte, perfecționarea nu se realizează integral și în sensul cel mai propriu decît dacă omul ajunge la conștiința faptului că și el se manifestă creator în sporirea eficienței mijloacelor folosite. Și, cum se întîmplă nu o dată, din preocuparea de a face mai productive unele metode vechi, apar și altele noi. Numai în felul acesta devii cu adevărat un slujitor al progresului, noțiune care întruchipează rostul însuși al perfecționării.

Perfecționarea cadrelor didactice prezintă, desigur, toate aceste trăsături la care ne-am referit — pe scurt — pînă aci. Și, bineînțeles, cîteva proprii.

Dintre acestea din urmă, una — mai ales — are ponderea definitorie cea mai mare, fiindcă exprimă esența diferenței specifice. Este vorba despre faptul că *numai în domeniul muncii de instruire și educare roadele perfecționării se concretizează în creșterea priceperii de a cultiva la alții tendința de a se perfecționa.* Mai mult decît atît, nu ține oare de însăși natura educației influențarea cuiva în vederea autodeterminării acestuia ? Or, este evident că determinarea procesuală a independenței ființei educate trebuie să aibă ca principală linie directoare perfecționarea continuă a acesteia.

În cazul profesorului, perfecționarea ne apare deci o dată ca o cerință impusă de progresul societății în ansamblu (și, în acest sens, ea este una cu caracter general, care stă în fața tuturor oamenilor, indiferent de profesiunea lor) și o dată ca o componentă a profesiunii însăși. Vrem să spunem, prin

aceasta, că așa cum este imposibil de conceput că un profesor ar putea să transmită elevului său cunoștințe pe care nici el nu le are, tot astfel este puțin probabil că el își va fi adus vreo contribuție la interiorizarea de către elevi a cerințelor implicate de perfecționare, dacă el însuși nu a reușit să facă din acestea motive interne și conștiente de acțiune.

Specificul felului în care se pune problema perfecționării cadrelor didactice apare, așadar, cînd avem în vedere cea de-a doua ipostază a perfecționării, amintită mai sus.

Perfecționarea antrenează — așa cum am încercat să arătăm la început — toate laturile personalității : *ea implică și cunoaștere și trăire afectivă și acțiune.* Prin aceasta, ea devine o notă ce nu poate lipsi printre acelea care definesc personalitatea profesorului, reprezentînd condiția sine qua non a reușitei în dobîndirea unor rezultate de esență în munca educativă.

*

Posibilitățile care stau la îndemîna cadrelor didactice pentru perfecționarea lor continuă sînt — cum știm — multe. În cele ce urmează, intenționăm să ne referim la una dintre ele și anume la aceea cunoscută sub numele „munca metodică din școală".

La început, o observație de ordin secundar. Denumirea care pare a se fi încetățenit pentru acțiunile organizate la nivelul școlii în vederea creșterii calității muncii cadrelor didactice, „munca metodică", nu este, desigur, cea mai potrivită. În sens propriu, ea desemnează, de fapt, altă realitate. Muncă metodică fac învățătorii și profesorii în clasă și în afara ei, atunci cînd lucrează nemijlocit cu elevii. Este evident că ceea ce întreprind cadrele didactice în vederea creșterii eficienței muncii metodice, ține de *perfecționare* și nu de obiectul perfecționării.

Cîteva cuvinte despre specificul perfecționării la nivelul școlii. Am întîlnit la unele cadre didactice opinia că nici exigențele acesteia și — în mod corespunzător — nici rezultatele ei nu pot fi, obiectiv, prea mari. În ierarhizarea formelor de perfecționare făcută de cei ce susțin acest punct de vedere, ierarhizarea care are drept criteriu măsura în care acestea solicită eforturi și timp, cele din școală se situează în urma altora (cursuri de perfecționare, studiu individual legat sau nu de susținerea examenelor pentru obținerea gradelor didactice etc.). Și aceasta nu atît fiindcă, în cadrul celorlalte forme, activitatea este eminamente sau precumpănitor teoretică, ci fiindcă perfecționarea din școală nu are un pregnant caracter de continuitate. Așa cum este concepută și organizată în mod curent, aceasta din urmă nu stimulează preocupările cadrelor didactice decît de cîteva ori într-un an școlar și — de fiecare dată — pentru foarte puțină vreme. Așadar, aci s-ar afla cauza pentru care s-ar părea că aportul perfecționării la nivelul școlii n-ar fi prea substanțial. Spunem că s-ar părea, fiindcă acest fel de a privi lucrurile nu este singurul. El corespunde unei anumite situații care poate și trebuie să fie depășită, lucru care, de altfel, în unele școli, s-a și întîmplat. Situația se caracterizează prin identificarea acțiunii de perfecționare cu o ședință (a comisiei metodice, a consiliului pedagogic etc.) și raportarea acesteia din urmă la o cerință externă. De aci, caracterul formal al multora din aceste acțiuni.

Este greu, dacă nu chiar imposibil, să regăsim aci vreuna din trăsăturile perfecționării despre care — vorbind la început — făceam mențiunea că toate sînt condiționate — în ultimă instanță — *de interiorizarea cerinței, de transformarea acesteia în motiv intern și conștient de acțiune.*

Sînt, cum spuneam, școli în care lucrurile se petrec altfel. În acestea, multe cadre didactice plasează pe un loc fruntaș (și unele, chiar pe primul loc) perfecționarea la nivelul școlii în ierarhizarea mai sus-amintită.

Într-adevăr, dacă lăsăm de o parte studiul individual, care este fundamentala formă de perfecționare, fiindcă, pe de o parte, este eficientă prin ea

însăşi (independent de altele) şi, pe de alta, condiţionează în mod hotărîtor eficienţa celorlalte şi ne referim numai la formele cu caracter instituţional, se impune cu evidenţă temeinicia celui de-al doilea punct de vedere.

Cursurile de perfecţionare, cercurile pedagogice şi altele sînt forme care presupun — prin însăşi natura lor — preocupări cu caracter de intermitenţă, datorită inerentei lor periodicităţi.

Acţiunile de perfecţionare din şcoală au însă posibilitatea de a conferi preocupărilor corespunzătoare caracter de continuitate, tocmai pentru că au un cadru de manifestare comun cu acela al muncii care constituie obiectul lor.

Desigur că şi celelalte forme de perfecţionare au ca obiect aceeaşi muncă, numai că — în cazul lor — ea este doar evocată şi încă — aşa cum este şi firesc — în aspecte preponderent generale. În şcoală, munca instructiv-educativă pune continuu în faţa acţiunilor de perfecţionare probleme concrete şi am spune proprii, a căror rezolvare urgentă tot ea o impune.

Orientîndu-se mai întîi spre depistarea şi spre încercarea de soluţionare a unor asemenea probleme, perfecţionarea la nivelul şcolii se impune atenţiei şi preţuirii cadrelor didactice prin utilitatea ei nemijlocită. În primul rînd, ea constituie prima instanţă care atestă importanţa întrebării, pe care şi-o pune profesorul cînd rezultatele muncii sale nu duc la scopul propus, caracterul ei obiectiv, care o „abilitează" ca problemă demnă de a constitui obiectul unei preocupări. Lucrul se realizează prin însuşi faptul că tovarăşii de muncă dau expresie revelaţiei că problema este şi a lor şi că se angajază în dezbaterea ei.

Nu o dată se întîmplă ca un profesor sau altul să treacă pe lîngă unele aspecte ale muncii sale fără să sesizeze — fie din cauza lipsei de experienţă, fie dimpotrivă, din aceea a unei oarecare tendinţe spre rutină — insuficienţa aportului acestora la îndeplinirea unor sarcini instructiv-educative. Cînd, în *laboratorul de gîndire colectivă* pe care îl constituie, de pildă, *comisia metodică* sau *consiliul pedagogic*, el descoperă „problema" din iniţiativa unui coleg şi cînd — ca urmare a dezbaterilor — el şi-o însuşeşte, ne aflăm în faţa revelaţiei amintite mai sus. Folosul nu este de loc neglijabil chiar dacă soluţia nu este găsită. Apare şi se dezvoltă oricum o atitudine de căutare, premisă fundamentală a perfecţionării. Cu cît această atitudine este mai intens cultivată prin eforturile colective ale cadrelor didactice antrenate în respectivele dezbateri, cu atît este mai preţuită valoarea schimbului de experienţă — componentă, prin excelenţă, proprie perfecţionării la nivelul şcolii.

Cînd schimbul de experienţă este în aşa fel conceput şi organizat, încît are ca obiect tocmai elucidarea problemei care se află şi în atenţia dezbaterilor teoretice, el are deosebitul merit de a contribui la dezvăluirea mai completă şi mai profundă a însăşi datelor problemei. Întrebarea de la care s-a pornit se conturează astfel mai bine, şi mai ales, îşi găseşte un loc sigur în prim planul preocupărilor legale de perfecţionare.

În felul acesta, propria muncă instructiv-educativă a unui învăţător sau profesor, confruntată cu experienţa colegilor care lucrează în aceleaşi condiţii, devine şi un factor generator de receptivitate pentru informaţiile care se dobîndesc în cadrul altor forme, ca de pildă, cursurile de perfecţionare. Vrem să subliniem că acea „atitudine de căutare", care găseşte în munca de perfecţionare din şcoală cel mai prielnic teren de apariţie şi de dezvoltare, şi care constituie începutul procesului de interiorizare a cerinţei de a lucra mereu mai bine, este o premisă preţioasă a eficienţei perfecţionării şi în cadrul altor forme. Existenţa unor preocupări proprii colectivului unei şcoli de a-şi perfecţiona continuu munca mijloceşte eficienţa participării la alte forme, şi sub alt aspect.

Soluţiile teoretice ale unei probleme prezentate, spre exemplu, la un curs de perfecţionare şi chiar cele cu pronunţat caracter practic mai frecvent întîlnite la *cercurile pedagogice* nu pot fi preluate ca atare de către învăţător sau profesor. Se ridică aici *problema adaptării soluţiei la condiţiile specifice*

ale școlii, ale unei clase. Tocmai în adaptarea unui adevăr pedagogic la anumite condiții speciale rezidă — după părerea lui G. Mialaret — caracterul de artă al muncii instructiv-educative. *Orice metodă pedagogică,* afirmă acest autor, *rezultă din întîlnirea mai multor factori și în acest sens educația rămîne totdeauna o artă : aceea de a adapta la o situație precisă indicațiile generale date de cărțile de metodologie*[1]. Este evident că deși o creație din domeniul artei — ca, de altfel, din orice domeniu — poartă în primul rînd pecetea originalității creatorului, nu poate totuși, să fie ignorată componenta care ține de tehnică. Și aci, ne aflăm pe teritoriul care îngăduie, chiar necesită, eforturi comune. Teritoriul acesta este — în cazul măiestriei pedagogice — *laboratorul de creație al colectivului pedagogic,* fiindcă aci și numai aci poate fi dezvăluită cu precizie „situația specifică" despre care se amintește în rîndurile citate mai sus.

Iată de ce ni se pare evident că *acțiunile de perfecționare la nivelul școlii au o pondere deosebit de mare în ansamblul formelor în care se realizează creșterea calității muncii de instruire și educare a elevilor noștri.*

Pentru aceasta, trebuie însă — așa cum am mai spus — *să existe în școală un climat care să favorizeze procesul de interiorizare a cerințelor implicate în perfecționare.* Este evident că acest climat nu poate să apară decît în condițiile în care se statornicește în școală un anumit *grup social* (ne referim, desigur, la cadrele didactice) și anume unul în care să existe la loc de cinste, printre scopurile interioare (promovate de oricare grup), *acela de a ajunge prin eforturi colective la obținerea unor rezultate mereu mai bune în activitatea profesională.* Cu alte cuvinte, este vorba despre existența unui colectiv, *a unui colectiv pedagogic* în sensul cel mai propriu (scop comun, activitate comună, sistem de interdependențe etc.). Există atunci și o opinie de natură să promoveze tot ce contribuie la perfecționare și să antreneze pe acei ce sînt amenințați de rutină.

Dacă nu încape îndoială că adevărata perfecționare se realizează numai prin acțiuni legate de motive interne și dacă este adevărat că apariția acestor motive este în mod hotărîtor dependentă de o muncă colectivă, este limpede că doar programarea — de pe poziții de autoritate administrativă — a unor ședințe ale comisiilor metodice și a unor lecții deschise nu poate da rezultatele scontate.

Acolo unde există *preocuparea reală* pentru formarea și închegarea colectivului pedagogic se pun și bazele perfecționării eficiente la nivelul școlii. Și aceasta, fiindcă — pe măsura dezvoltării sale — colectivul va organiza acele acțiuni de perfecționare care constituie un răspuns adecvat la nevoi obiective generate de însuși procesul dezvoltării sale.

Închegarea colectivului pedagogic fără acțiuni de perfecționare este greu de conceput. În schimb, găsim încă în multe școli activități care n-au nici o contingență — prin felul în care sînt concepute — cu formarea și cu închegarea colectivului pedagogic, și care sînt totuși considerate a fi de „perfecționare" : comisii, ședințe, schimb de experiență, grafice, procese-verbale etc. Pentru cei care participă la ele este evident rostul acestora : materie primă pentru întocmirea planurilor și a dărilor de seamă. Asupra eficienței unor asemenea activități este inutil să mai insistăm.

Dat fiind caracterul dialectic al raportului dintre perfecționarea și închegarea colectivului pedagogic, este evident că principala preocupare a directorului — adică a aceluia care trebuie să fie figura centrală a colectivului și implicit creierul și motorul acțiunilor de perfecționare — urmează a se îndrepta către o asemenea organizare a muncii cadrelor didactice, încît cele două obiective menționate să fie realizate prin aceleași mijloace. Așa, de

[1] Gaston Mialaret, *Introduction à la pédagogie,* Presse Universitaire de France, Paris, 1964, p. 49.

pildă, directorul nu va mai atribui sarcina de responsabil al comisiei metodice profesorului cu experienţa cea mai îndelungată, aşa cum în general se procedează pentru a se menaja anumite susceptibilităţi, ci profesorului care se dovedeşte mai receptiv faţă de *nou* şi care merge în întîmpinarea întrebărilor care să-i dea de gîndit. Un asemenea profesor face mai repede decît alţii şi drumul către calitatea de component al nucleului colectivului pedagogic, împins fiind de interesul real pentru îmbunătăţirea continuă a muncii şcolii în ansamblu. El îşi cîştigă treptat preţuirea colegilor, dobîndind prestigiul necesar, tocmai prin faptul că atitudinea sa se dovedeşte a fi utilă şi altora.

Cînd acţiunile de perfecţionare sînt văzute ca fiind consubstanţiale procesului de maturizare a colectivului pedagogic, ele sînt despovărate de formalism şi prin aceea că nu se mai ţin la date fixe, stabilite încă de la începutul anului şcolar, cînd s-a improvizat şi tematica lor în procesul întocmirii planului. Ele vor fi organizate atunci cînd directorul sau responsabilul comisiei metodice sau un alt profesor consideră că s-a ivit o problemă de interes colectiv. În asemenea împrejurări, cînd există acordul unanim că problema merită şi trebuie să constituie obiectul unei preocupări îndelungate, *se vor organiza mai multe şedinţe la intervale scurte, se vor programa lecţii deschise, se va apela la un plus de informaţii, fără ca cineva să se simtă constrîns.*

Uneori, colectivul pedagogic al şcolii consideră necesar să se angajeze — în totalitate— în rezolvarea unor probleme, care necesită un studiu mai diferenţiat, cum ar fi, de pildă, *accentuarea caracterului formativ al învăţării, în condiţiile de muncă specifice şcolii, activizarea elevilor în procesul educaţiei morale, în funcţie de aceleaşi condiţii etc.* Asemenea probleme se vor pune în procesul aplicării măsurilor preconizate în *Studiul* elaborat de Ministerul Învăţămîntului pe baza sarcinilor trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R. privind problemele fundamentale ale dezvoltării învăţămîntului de cultură generală.

Pe măsură ce colectivul pedagogic prinde puteri, poate să apară ca o cerinţă a sa *ca lucrările metodico-ştiinţifice pentru obţinerea gradelor didactice, ca şi cele ce urmează a fi prezentate la sesiunile ştiinţifice să fie atent dezbătute în cadrul comisiilor metodice respective.* În asemenea situaţii, *folosul* nu este, desigur, numai al autorului lucrării. El este al fiecăruia care ia cunoştinţă de rezultatele studierii aprofundate a unei anumite probleme de către un coleg, cît şi al şcolii în general.

Contribuţia directorului la realizarea unui asemenea climat de muncă este de primă importanţă. Ea este desigur în funcţie de multe însuşiri foarte binecunoscute. Cea fundamentală, care ar trebui, poate, să condiţioneze însăşi atribuirea sarcinii de a conduce o şcoală este, neîndoielnic, *perseverenţa de a merge neabătut pe drumul progresului.* Numai această preţioasă însuşire îl obligă să alunge formalismul din „munca metodică" a şcolii, nu să-l accepte cu resemnare, cum încă se mai întîmplă.

Inspecția școlară de specialitate – activitate eficientă de îndrumare și control

Prof. SOFIA PUȘCAȘU

Creșterea uriașă a rolului și sarcinilor învățământului în condițiile actualei revoluții tehnice și științifice impune perfecționarea continuă a structurii școlii, a conținutului, metodelor și mijloacelor de realizare a procesului instructiv-educativ. Studiile publicate recent de Ministerul Învățământului și supuse dezbaterii publice stabilesc, pe baza sarcinilor trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R., măsuri ample menite să contribuie la dezvoltarea școlii românești, la sporirea randamentului ei. Fundamentate temeinic, sînt abordate aspecte multilaterale ale muncii de învățămînt, conturîndu-se soluții, propuneri asupra cărora sîntem solicitați să reflectăm, să ne exprimăm opiniile.

Așa cum era și firesc, în studii se acordă atenția cuvenită problemelor referitoare la personalul didactic, factorul principal de care depinde realizarea măsurilor ce se vor adopta în vederea perfecționării învățământului.

Activitatea de îndrumare și control a învățământului și-a precizat tot mai mult locul și rolul său în ansamblul procesului de învățămînt, închegîndu-se într-un sistem ale cărui părți constitutive, verigi esențiale, s-au conturat pe baza experienței acumulate în decursul anilor, ca și pe baza unor dezbateri și studii. Apreciem că în prezent sînt multe probleme privind îndrumarea și controlul învățământului care își așteaptă clarificarea de principiu, fundamentarea științifică, ca și ilustrarea bogată cu faptele de viață semnificative. Este de necontestat stringența abordării multilaterale, pe planul cercetării științifice, al dezbaterii în presa pedagogică a unor teme legate de scopul și conținutul muncii de îndrumare și control, de principiile și formele sale de organizare, de metodele și mijloacele de realizare, de operativitate, eficiență etc. Înființarea *inspectoratelor școlare județene*, definite ca instituții executive, cu o largă autonomie și răspundere în soluționarea problemelor de învățămînt, contribuie la creșterea eficienței activității de îndrumare a procesului de instruire și educare a tineretului școlar. La început de drum, inspectoratele școlare, în componența cărora vor fi atrase, desigur, cadre didactice dintre cele mai valoroase, au nevoie de sprijin în organizarea pe baze noi a muncii de îndrumare și control. Atribuțiile, preocupările inspectoratelor se conturează a fi multiple, corespunzător laturilor variate ale vieții unităților școlare.

În noua organizare atrag însă atenția, în mod cu totul deosebit, condițiile care se creează și importanța care se acordă îndrumării și *controlului de specialitate* al învățămîntului. Fără a minimaliza necesitatea înnoirilor care se impun în modul de organizare și în stilul de lucru al tuturor sectoarelor de muncă ale inspectoratelor, mai ales în această perioadă de început (inspecția teritorială, activitatea sectorului de personal și evidență a cadrelor, a sectoarelor pentru probleme economico-financiare și administrative), considerăm însă că o atenție specială trebuie acordată inspecției de specialitate, aceasta avînd legătura cea mai directă cu cadrele didactice, cu școala, pe linia perfecționării procesului instructiv-educativ.

Cum să fie organizată și cum să se desfășoare inspecția de specialitate pentru ca eficiența ei să fie maximă ?

Desigur că regulamentul ce va fi elaborat de Ministerul Învățămîntului va preciza normele generale, va contura cadrul și coordonatele sale esențiale. După părerea noastră, regulamentul trebuie să răspundă problemelor mari care definesc *sistemul inspecției școlare*, să privească totodată această activitate în unitatea exercitării ei la diferite nivele — minister, inspectorate, conduceri de școli, subliniind *specificul* pe care-l îmbracă îndrumarea și controlul în toate aceste cazuri.

Se va impune, fără îndoială, o aplicare creatoare a normelor regulamentului, în funcție de condițiile concrete ale unităților de învățămînt de pe teritoriul respectiv, în primul rînd din punctul de vedere al calităților personalului didactic (studii, grade didactice, rezultate în muncă etc.) și cadrelor de conducere, ca și ale altor factori. Trebuie respins de la început tot ce ar putea introduce o notă de rigiditate, de șablonizare a programului îndrumării și controlului de specialitate, aspecte care, pe alocuri, au existat în munca secțiilor de învățămînt.

În stabilirea cadrelor didactice cu care inspectorii specialiști urmează să conlucreze este necesar să fie avute în vedere criterii multiple. Pornind de la ideea acceptată unanim că inspecția de specialitate trebuie să fie o pîrghie importantă în perfecționarea continuă a cadrelor didactice [1], inspectorii își vor preciza, în mod selectiv, cadrele care au nevoie, în primul rînd, de îndrumare : cadrele stagiare cu experiență mai mică la catedră, cele care întîmpină greutăți în munca la clasă etc. Considerăm că îndrumarea acestor cadre este bine să aibă continuitate și perspectivă. Avem în vedere nu o obligație formală de a-l asista pe învățător sau profesor la cîteva ore și a consemna observații și sarcini, ci necesitatea de a cunoaște în profunzime pregătirea cadrului didactic, de a determina care sînt laturile principale în care profesorul are cea mai mare nevoie de a fi ajutat, de a-i acorda îndrumare concretă, directă și de a preciza obligațiile conducerii școlii, ale comisiei metodice în această privință. Inspecția școlară este menită să dezvolte încrederea în capacitățile învățătorului sau profesorului, să-l stimuleze pe linia perfecționării lui continue. La cîte ore să se asiste la un cadru didactic sau altul, de cîte ori într-un an școlar, la ce intervale etc. — acestea sînt probleme la care fiecare inspector specialist este dator să găsească răspuns prin prisma criteriului eficienței.

La stabilirea personalului didactic care are mai mare nevoie de îndrumare, mai ales în perioada de început a activității inspectorilor de specialitate, este necesară consultarea directorilor de școli, a responsabililor cercurilor pedagogice, ca și studierea încadrării școlilor pe baza datelor existente la inspectorate. Experiența de aproape doi ani acumulată de Secțiunea de învățămînt a orașului București în organizarea, cu posibilități

[1] Prof. Maximilian Bendorfeanu, *Sînt suficiente actualele exigențe ale inspecției de specialitate ?*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1967.

reduse pînă acum, a inspecției pe baza criteriului specialității a arătat că tot mai mulți sînt directorii de școli care solicită sprijin de specialitate pentru un cadru sau altul din unitatea pe care o conduc, iar în ultimul timp au fost solicitări concrete chiar din partea unor cadre tinere, care au rugat să fie vizitate la clasă de către inspectori. Firește, vor rămîne, în continuare, o serie de inspecții de specialitate care se vor planifica în fiecare an pe baza cererii cadrelor didactice înscrise la examenele pentru obținerea gradelor didactice. Este de așteptat ca pe măsura dezvoltării și îmbunătățirii îndrumării și controlului de specialitate efectuarea inspecției pentru grad să se bazeze pe o mai atentă și multilaterală cunoaștere a activității cadrelor, astfel că aprecierea care se va face să reflecte mai bine situația reală. Desigur că la specialitățile la care participă mai mulți inspectori se impune coordonarea din punct de vedere al cuprinderii cadrelor după criteriul teritorial, în cazul școlilor răspîndite pe un teritoriu mare sau al tipurilor de școli — școli generale, licee, licee de specialitate etc. — în situația municipiilor.

Din cele arătate rezultă deci că, după părerea noastră, principala latură a activității inspectorului de specialitate o constituie îndrumarea multilaterală a cadrelor didactice în vederea realizării sarcinilor complexe instructiv-educative în cadrul orelor de clasă, în activitățile în afară de clasă, în munca de diriginte și de comandant de pionieri, în sprijinirea organizației U.T.C. etc. Această individualizare a obligațiilor inspectorului în raportul său cu colegii de specialitate nu exclude posibilitatea cuprinderii — în cadrul programului de lucru — a grupelor de specialiști ai diferitelor unități școlare, unități ce constituie obiective de îndrumare și control, în efectuarea unor inspecții tematice sau a inspecțiilor frontale. Neavînd posibilitatea să dezvoltăm această problemă, subliniem numai importanța pe care o are în această direcție conlucrarea strînsă care trebuie să existe între inspecția de specialitate și cea teritorială, ca și necesitatea de a antrena specialiști din celelalte sectoare ale inspectoratului atunci cînd viața impune adîncirea controlului și îndrumarea complexă a unor unități școlare.

În noua organizare a inspectoratelor școlare, prin atragerea în munca de îndrumare și control a unui număr mai mare de cadre valoroase, cu experiență bogată, cu prestigiu și autoritate profesională, se creează posibilități mai largi pentru conducerea competentă a muncii metodice, pentru folosirea cu mai mare eficiență a formelor de perfecționare, stimularea activității de cercetare în cadrul societăților științifice și a altor forme, elaborarea de lucrări în vederea susținerii gradelor didactice etc. Dacă îndrumarea directă și concretă are în vedere un număr oarecum limitat de cadre într-o perioadă de timp, activitățile care se cer inițiate și conduse pe linia perfecționării privesc toate cadrele de o anumită specialitate.

Prevederile cuprinse în *Studiu* în legătură cu informarea științifică de specialitate prin cursuri postuniversitare au fost primite cu deosebită satisfacție și cu adeziune deplină. Pînă la aplicarea acestor măsuri însă, și chiar în condițiile activității de viitor, se impune, după părerea noastră, folosirea și a altor forme de informare științifică a cadrelor didactice. Avem în vedere, de exemplu, o valorificare mai atentă de către inspectorate a posibilităților pe care le oferă instituțiile de învățămînt superior, institutele de cercetări, societățile științifice, mijloacele de informare de care dispune Biblioteca centrală pedagogică, iar în București numeroase alte foruri de știință și cultură. S-a acumulat de către noi, în ultimii ani, o experiență prețioasă în această privință. Cu sprijinul direct primit din partea organelor de partid, a căpătat un caracter organizat invitarea în mijlocul profesorilor a unor oameni de știință, cadre universitare, cercetători, care au prezentat expuneri pe teme dintre cele mai actuale în domeniile respective. Pentru unele specialități informarea științifică s-a conturat în cadrul unui sistem,

expunerile şi discuţiile fiind cuprinse în cadrul unor cicluri (Aşa, de exemplu, au loc în prezent cursul de calculul probabilităţilor, la care participă profesori de matematică, condus de acad. Gh. Mihoc, rectorul Universităţii Bucureşti, sau ciclurile de expuneri pentru profesorii de filozofie, pentru cei de istorie).

Activitatea de perfecţionare a învăţămîntului pe care sînt chemate să o desfăşoare inspectoratele trebuie să aibă în vedere, mai mult decît pînă acum, studierea aprofundată a diferitelor laturi ale procesului instructiv-educativ, punerea în valoare a experienţei pozitive acumulate, formularea unor concluzii şi a unor generalizări pe care să se întemeieze măsurile care se iau. În această direcţie, sprijinul Institutului de ştiinţe pedagogice se simte necesar, în scopul înarmării inspectorilor specialişti cu principalele probleme ale metodologiei cercetării ştiinţifice în domeniul instruirii şi educării tineretului. Relaţiile de conlucrare mai strînsă între Institut şi inspectorate vor ajuta pe inspectorii specialişti să-şi perfecţioneze munca proprie, să urmărească cu mai multă competenţă diferitele experimente care se desfăşoară în şcoli şi care nu pot să fie cuprinse numai cu personalul de cercetare.

Imperativul perfecţionării este actual pentru toate laturile, pentru toate verigile sistemului de îndrumare şi control. Inspectoratele şcolare — ca instituţii recent constituite — au obligaţia de a continua o activitate pe baza unui discernămînt riguros a ceea ce a fost valoros în organizarea şi modul de lucru de pînă acum, călăuzindu-se după criteriile calităţii, operativităţii şi eficienţei, obţinînd realizări la nivelul cerut de dezvoltarea şcolii noastre de astăzi.

Rolul inspecției școlare în studierea și generalizarea experienței pozitive

Prof. VALENTIN OLTEANU

Ideea pe care intenționăm să o dezvoltăm în acest articol a fost amintită deja într-o intervenție anterioară* din cadrul dezbaterii inițiate de „Revista de pedagogie". Ea se cere însă relevată și comentată mai pe larg, întrucît constituie o coordonată fundamentală a inspecției școlare.

Vom încerca deci, pe baza unor observații și constatări personale, să subliniem cîteva elemente conexe studiului și generalizării experienței pozitive în inspecția școlară.

Este unanim acceptat că orice inspecție școlară depinde în foarte mare măsură de inspector, de pregătirea, de calitățile și de personalitatea lui. Or, cum lucrurile acestea nu se pot stabili cu ușurință — avînd o suficientă doză de relativitate — mai ales atunci cînd avem în față un caz concret, ne întrebăm care trebuie să fie etalonul unui inspector ideal? Răspunsul este fără îndoială greu de dat, dar el se referă întotdeauna — dacă vrem totuși să-l formulăm — la cîteva elemente certe: pregătirea inspectorului prin studii și sisteme de perfecționare, activitate științifică, rezultatele obținute în munca de la catedră, conduita etică și profesională etc.

Ni se pare că, în momentul subestimării acestor atribute, se compromite ideea calității inspecției și cerințele formulate chiar în dezbaterile noastre nu-și ating ținta.

Tot un postulat ce se impune în domeniul de care ne ocupăm este acela al așezării pe baze științifice a muncii de îndrumare și control, al eliberării ei de balastul altor activități (lucrări de birou și personal, dotarea școlilor etc.), orientînd-o în întregime spre conținutul procesului de învățămînt. În sfîrșit, concepem inspectorul ca pe un cercetător de o înaltă ținută profesională și etică — menținut atît timp cît aceste calități nu se pierd — avînd implicit autoritate și competență.

Am remarcat cu satisfacție că multe din ideile acestea și-au făcut loc în *Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală*, elaborat de Ministerul Învățămîntului. Socotim că îmbunătățirile muncii de îndrumare și control sînt cerute de noua etapă în care pășește școala românească contem-

---

* Ion T. Radu, *Inspecția școlară — mijloc important de perfecționare a personalului didactic și de ridicare a procesului de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1967, p. 8.

porană şi de exigenţele sporite pe care le avem faţă de întregul proces al instrucţiei şi educaţiei.

Să vedem însă ce elemente avem în vedere atunci cînd discutăm despre studierea şi generalizarea experienţei pozitive în cadrul inspecţiei şcolare?

Prin natura muncii, inspectorul vine în contact cu foarte multe cadre din specialitatea lui, îşi confruntă propriile-i păreri cu ale altora, verificîndu-i pe alţii se verifică şi pe sine. Această mişcare a ideilor presupune ca cel ce o realizează să aibă cel puţin două calităţi: a) să cunoască profund şi multilateral specialitatea şi metodica ei, avînd şi o temeinică pregătire ideologică şi politică; b) să aibă o mare putere de asimilare şi de mobilitate, să fie receptiv la nou, abandonînd oricînd o teză veche, perimată (chiar dacă s-a încetăţenit în multe minţi) pentru una nouă, deschizătoare de drum.

Care sînt modalităţile practice de realizare, în cadrul inspecţiei şcolare, a celor două elemente formulate în titlu? (mă refer la *studiu* — ca prim element — şi la *extinderea ideilor valoroase* în masa celorlalte cadre — ca element secund).

Studiul unor practici, al unor încercări novatoare, este un act de cunoaştere. El se realizează în tot timpul efectuării inspecţiilor prin cele mai felurite mijloace. Cel mai frecvent mod de a cunoaşte activitatea cuiva este acela al *asistării* lui, al participării la diferite forme de muncă iniţiate şi conduse de subiectul cercetat. La acest fel de muncă se adaugă *cercetarea* unor lucrări însemnate etc. aparţinînd şcolii sau profesorului în cauză. *Discuţia* individuală sau colectivă, *sondajele, audierea unor comunicări şi referate* sînt şi acestea forme de cunoaştere a unor realităţi din munca şcolară. Folosirea uneia sau alteia derivă din scopul urmărit, din etapa în care se află studiul, precum şi din mijloacele de investigaţie propuse de cercetător.

Se cuvine să amintim aci că inspectorul, cercetînd un aspect dintr-o şcoală, nu trebuie să piardă din vedere ansamblul, deoarece orice iniţiativă supusă studiului poate polariza prea multe forţe, lăsînd în umbră alte iniţiative. Este poate acest aspect cel mai important din munca noastră de cercetare, întrucît avînd *apriori* imaginea unei şcoli cu iniţiative nu sesizăm altele ce încearcă să se descătuşeze din inerţie şi deci nu le putem ajuta.

Presupunînd că actul cunoaşterii nemijlocite a unor iniţiative, preocupări, inovaţii etc. s-a împlinit, ne interesează în ce măsură elementele valoroase *pătrund* în alte şcoli şi sînt *generalizate*.

Am conceput întotdeauna că *activitatea de generalizare* — cea mai grea de altfel — nu se poate realiza de către un mănunchi de inspectori. De aceea, cabinetul de metodişti voluntari considerăm că este indicat să cuprindă între 20 şi 30 cadre cu o înaltă competenţă pedagogică, avînd ele însele preocupări ştiinţifice de studii şi de cercetare, fiind în toate cazurile promotoare ale noului. Membrii cabinetului metodic pot participa la activităţile inspectoratului şcolar judeţean (brigăzi, inspecţii speciale, consfătuiri, schimburi de experienţă etc.), pot să conducă şi să iniţieze ei înşişi acţiuni menite a stimula şi generaliza noul.

Este cunoscut faptul că orice idee nouă — indiferent de valoarea ei intrinsecă — nu pătrunde de la sine în şcoală, ci trebuie „dusă", „urmărită", „exersată" în practica şcolară. Şi aici inspectorii au un cuvînt greu de spus.

Credem că este bine să se practice un sistem informaţional nu numai sub aspectul prezentării constatărilor desprinse cu prilejul controlului, ci, mai ales, al unei selecţii din aceste constatări, cu referiri speciale la elementul ce merită a fi extins. De pildă, conducerea Liceului din Fierbinţi a făcut un studiu de mai lungă durată pe tema *Verificarea, aprecierea şi notarea cunoştinţelor şi deprinderilor elevilor*. Rezultatele studiului, metodele de investigaţie şi concluziile de ordin general desprinse ni s-au părut valoroase şi le-am prezentat, sintetic, conducerilor de şcoli pentru informare şi documen-

tare. Unele idei și-au găsit ecou în școli și astăzi putem vorbi de o experiență dobîndită și asimilată pe alte *terenuri* decît cel inițial. Bunăoară, Liceul din Urziceni a extins studiul cu elemente noi (o parte din acestea sugerate și de articolele în temă publicate în „Revista de pedagogie" nr. 11/1967), iar concluziile s-au discutat într-un cerc pedagogic.

Aici însă se ridică un alt aspect. Există în unele școli o adevărată modă a studiului, a cercetării, fără să se asigure o fundamentare științifică și fără să existe forțe intelectuale suficiente pentru ca unele obiective de studiu să fie atinse. În asemenea cazuri, maxima latină „Ne sutor supra crepidam" nu trebuie uitată. Ni se pare esențial ca orice inițiativă, concluzie, experiment, să se confrunte cu rezultatele obținute de alții și mai ales cu punctul de vedere ultim la care au ajuns institutele specializate.

Confruntarea se poate face fie prin studii și comunicări publicate, fie prin întîlniri directe între oamenii de știință și cadre didactice. Din practica unor asemenea întîlniri (la unele au participat membri ai Academiei Republicii Socialiste România) am observat că unele „inițiative" prea zeloase au fost corijate, iar alte cadre au fost stimulate în munca lor de creație. Este bine, așa cum am procedat și noi în cele mai multe cazuri, ca întîlnirile să se realizeze pe specialități, avînd un obiectiv precis, cunoscut și auditorului și celui ce expune. În primul trimestru al acestui an școlar, de pildă, s-a organizat o întîlnire între trei cercetători ai Institutului de științe pedagogice și directorii de școli pe tema *Introducerea elementelor de modernizare în lecțiile de biologie*. Aspectele ridicate cu acest prilej au avut darul și să elucideze modalitatea modernizării lecțiilor de biologie, dar și să confrunte unele încercări și inițiative locale pe această temă. Cu siguranță „efectele" discuției vor stimula o seamă de inițiative bune.

Un alt mijloc util generalizării experienței pozitive este acela al organizării unor activități, cu participarea mai multor cadre, chiar la locul unde se obțin rezultate valoroase. În aceste cazuri, este bine să se aibă în vedere cel puțin două elemente : 1) stabilirea unui obiectiv precis delimitat ce urmează să fi urmărit ; 2) pregătirea minuțioasă a cercetării și a metodelor de lucru. Asemenea acțiuni pot fi organizate numai acolo unde școala are rezultate remarcabile în domeniul respectiv, numai dacă ele prezintă interes pentru cei ce participă și stimulează și pe alții în activitatea lor. Obișnuința ca aceste „schimburi de experiență" să se rezume la cîteva „lecții deschise", regizate pînă la amănunt și în care numărul mare al asistenților impresionează și pe propunător și pe elevi, nu ni se pare indicat.

Recent, într-o încercare de corectare a sistemului actual — total depășit — de desfășurare a cercurilor pedagogice, s-a organizat discutarea unei lecții imprimată pe bandă de magnetofon și „fotografiată". * S-a urmărit ca pe baza unei idei din lecție (activizarea clasei în discuția pregătitoare perceperii unui sunet nou la clasa I) să se ilustreze, pentru învățătorii prezenți, utilitatea practică a metodei fonetice — analitice — sintetice. „Citirea fotografiei" și audierea benzii de magnetofon au suplinit asistența numeroasă la clasă, creînd un prim punct de plecare pentru discuție, iar obiectivul urmărit a putut fi atins cu mai multă ușurință.

Preocuparea inspectorului de a crea în școli un climat propice generalizării unor inițiative vizează unele îmbunătățiri și în munca comisiilor metodice, consiliului pedagogic etc. Cu prilejul inspecțiilor școlare se pot indica — pe baza unui studiu atent — ce direcții și ce forme de muncă trebuie să îmbrace activitatea metodică dintr-o unitate de învățămînt. Aceste indicații vor trebui însă integrate preocupărilor deja existente și să nu se suprapună ori să anuleze ceea ce este meritoriu în munca colectivului didactic.

* Prin „fotografie" se înțelege aici fonograma lecției.

Dorim, în final, să facem cîteva referiri la noua formă de organizare a activităţii de îndrumare şi control. În studiul amintit, se propune, printre altele, ca „în cadrul inspectoratelor şcolare să funcţioneze un grup de inspectori teritoriali" şi „un grup de inspectori de specialitate". Am sugera ca, fără o diferenţiere prea mare între cele două categorii, prima să fie orientată spre *problema organizării* şcolare (reţea, dotare materială, oportunitate în execuţia bugetară etc.), pe cînd cea de-a doua să vizeze *conţinutul activităţilor didactice* (lecţii, pregătirea cadrelor, muncă metodică etc.). Să nu existe însă diferenţe în salarizare şi nici exigenţă scăzută în selecţionarea inspectorilor teritoriali faţă de cei de specialitate şi să nu se considere preocupările lor strict autonome.

În forma de organizare cu secţii de învăţămînt raionale şi regionale nici acestea şi nici centrele de perfecţionare nu şi-au dovedit, în toate cazurile, eficacitatea în atragerea masei largi de cadre didactice la acţiunea de perfecţionare şi de promovare a noului. Este firesc ca inspectoratele judeţene să pună un accent mai mare pe lărgirea numărului de colaboratori voluntari, recrutaţi din cele mai bune cadre. Propun pentru aceasta ca între comună şi judeţ, eventual pe lîngă licee, să ia fiinţă cabinete metodice dotate cu materiale şi aparate moderne, care să funcţioneze ca puncte de sprijin în acţiunea de pregătire şi orientare a cadrelor. Aici se pot organiza consfătuiri, aplicaţii pentru utilizarea aparatelor moderne, consultaţii în specialitate, instruiri etc. Fiecare centru să cuprindă cadre din toate specialităţile şi să fie condus de un inspector judeţean, iar toate la un loc să formeze *centrul metodic al inspectoratului şcolar*. Pe acesta din urmă îl concep ca pe un for al creaţiei şi orientării, mereu prezent în viaţa şcolii, la care să fie antrenaţi — alături de cadre didactice — specialişti din învăţămîntul superior, cercetători, cadre din economia naţională. Centrul metodic al inspectoratului ar putea fi condus de un profesor universitar, ajutat de un inspector special desemnat pentru aceasta. În acest caz, inspectorul şcolar judeţean ar avea o dublă funcţie : a) să îndrume şi să controleze operativ cadrele în specialitate ; b) să polarizeze în jurul lui — prin activul de colaboratori — pe cei mai buni pedagogi, exercitîndu-şi, prin ei, funcţia de coordonator şi îndrumător şcolar.

Studiul supus dezbaterii opiniei publice aduce reale îmbunătăţiri muncii şcolare, inclusiv în domeniul de care ne-am ocupat în rîndurile de mai sus. Încercînd să cuprindem şi să generalizăm elementele noi, nu putem pierde din vedere marea bogăţie a experienţei deja dobîndite de-a lungul anilor. Astăzi, cînd noul îşi face loc în toate compartimentele vieţii materiale şi spirituale, cînd se valorifică critic o moştenire de îndelungată experienţă pedagogică, nu este rău să ne amintim că şi în domeniul inspecţiei şcolare sînt lucruri pe care înaintaşii noştri le ştiu cel puţin tot atît de bine ca şi noi.

A sonda şi a valorifica experienţa deja dobîndită, a o îmbogăţi pe cît ne stă în putinţă, cu lucruri noi, cerute de viaţă, acestea ni se par a fi imperativele actuale ale inspecţiei şcolare.

Îmbunătățirea formelor de perfecționare metodică

Prof. D. FELDMAN

Modernizarea și perfecționarea învățămîntului de cultură generală constituie o preocupare de seamă a cadrelor didactice izvorîtă din cerințele obiective ale epocii contemporane, corespunzător noii etape de dezvoltare socialistă a țării noastre.

Pe această linie o contribuție esențială poate fi adusă și prin activitatea metodică a profesorilor desfășurată la diferite nivele. În acest scop, o pondere tot mai mare capătă în activitatea metodică din școli cercetarea științifică a diferitelor probleme de învățămînt. Succesul activității metodice în general este determinat, în primul rînd, de asigurarea cadrului organizatoric corespunzător.

În licee și în școlile generale ce au colective de cadre didactice puternice, organizarea actuală a activității metodice corespunde în mare măsură cerințelor și exigențelor impuse de dezvoltarea societății noastre. În aceste unități se pot organiza *comisii* pe specialități, în care studierea și generalizarea experienței pozitive, cercetarea științifică, pot fi aprofundate, pot căpăta astfel un caracter interesant, care să antreneze tot colectivul.

La școlile cu efective mai mici de cadre didactice, care reprezintă o pondere însemnată în numărul total al școlilor, organizarea a două comisii metodice pe specialități înrudite s-a dovedit a fi ineficientă. Activitatea metodică capătă în aceste situații un caracter formal, de multe ori se pun în discuție probleme generale, fără a fi de prea mare interes pentru mulți membri ai comisiei. Problemele de conținut ale diferitelor discipline, ca și aspectele metodice specifice acestora, sînt aproape total neglijate.

Cercurile pedagogice raionale care se țineau o dată pe trimestru și în care contribuția efectivă era adusă de un număr redus de cadre, nu mai puteau suplini lipsurile activității metodice din școală. Coordonarea activității acestor cercuri de către profesori din rețea foarte bine pregătiți profesional, dar care aveau numeroase preocupări pe linia muncii la catedră și a celorlalte sarcini profesionale, făcea ca obiectivele urmărite, problemele puse în dezbatere să nu fie, de cele mai multe ori legate de realitatea vieții majorității școlilor, să nu rezolve cele mai importante aspecte existente în școlile respective. Repetarea an de an a aceloraşi teme într-o formă sau alta, nivelul scăzut al unor materiale prezentate, dezbaterea unor probleme care nu trezesc un real interes, sînt cauze ale formalismului care persistă în activitatea cercurilor pedagogice.

Avînd în vedere *Studiul privind dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală* şi pornind de la realităţile concrete ale şcolii, de la experienţa acumulată pînă în prezent, considerăm că este necesar să se asigure un cadru corespunzător, luîndu-se o serie de măsuri legate de perfecţionarea organizării şi a conducerii activităţii metodice.

Informarea cadrelor didactice asupra noutăţilor în domeniul specialităţii respective, pentru evitarea „uzurii morale" a cunoştinţelor, ar fi bine să facă parte din preocupările învăţămîntului superior, care să cuprindă prin cursuri speciale toate cadrele didactice la un interval de 4—5 ani. Un asemenea sistem ar asigura competenţa de cea mai înaltă calitate în perfecţionarea pregătirii cadrelor didactice, ar contribui la stimularea interesului pentru perfecţionarea individuală.

În acţiunea de perfecţionare didactico-metodică, organele locale de învăţămînt (inspectoratele şcolare judeţene) vor avea un rol tot mai mare, ele fiind încadrate cu inspectori pentru fiecare specialitate. Inspectorii de specialitate este bine să se bazeze în activitatea lor, pe cele mai bune cadre didactice. Pentru aceasta o necesitate o constituie crearea de *cabinete metodice judeţene* bine organizate. Cabinetele metodice ar putea organiza local *activitatea de perfecţionare metodică a profesorilor* prin conferinţe, consultaţii, consfătuiri şi schimburi de experienţă pe probleme actuale ale învăţămîntului, ar sprijini activitatea de cercetare ştiinţifică desfăşurată de personalul didactic. Gruparea profesorilor de aceeaşi specialitate, ar putea duce la creşterea eficienţei activităţii metodice, ar determina caracterul său interesant, antrenînd marea majoritate a profesorilor într-o activitate directă de perfecţionare.

Conducerea activităţii de către inspectorul de specialitate, care prin natura activităţii sale cunoaşte nivelul predării obiectului respectiv în unităţile şcolare de care răspunde, creează posibilitatea de a organiza activităţi menite să contribuie efectiv la îmbunătăţirea concretă a muncii.

În ceea ce priveşte sprijinirea şi antrenarea cadrelor didactice în munca de cercetare, considerăm ca o necesitate creşterea *rolului societăţilor ştiinţifice existente în acest scop*, precum şi crearea de noi societăţi şi asociaţii ştiinţifice pentru toate specialităţile. Societăţile şi asociaţiile ştiinţifice ar putea cuprinde ca membri activi pe toţi profesorii de la o anumită specialitate, atît din învăţămîntul superior, cît şi din învăţămîntul de cultură generală.

Societăţile ştiinţifice ar sprijini mai mult în acest mod informarea şi documentarea de specialitate a cadrelor didactice, folosind forme variate: expuneri, conferinţe, excursii de documentare, tabere de documentare, biblioteci de specialitate etc.; dezbaterea problemelor metodice legate de modernizarea şi perfecţionarea predării disciplinei respective; organizarea muncii de cercetare ştiinţifică etc.

În vederea realizării scopului urmărit de aceste societăţi ar fi necesar să se creeze *filiale judeţene* care să desfăşoare munca în strînsă colaborare cu cabinetul metodic din cadrul inspectoratului şcolar. De asemenea, societăţile să aibă o bază materială corespunzătoare (biblioteci, laboratoare etc.) proprie sau să poată folosi laboratoarele, bibliotecile de care dispun institutele de învăţămînt superior sau şcolile foarte înzestrate. Astfel, s-ar putea renunţa la organizarea unor comisii metodice la nivelul şcolilor, care nu fac decît să repete probleme dezbătute în cadrul cabinetului metodic sau al societăţilor ştiinţifice. Organizarea şi conducerea activităţii metodice în aceste condiţii ar rămîne în sarcina directă a conducerii şcolii, care ar trebui să cuprindă acţiuni de bază menite să contribuie la realizarea unor obiective din planul general de muncă al şcolii.

Considerăm că unul din principiile care trebuie să călăuzească în viitor măsurile de perfecţionare a activităţii metodice, îl constituie *sporirea ponderii activităţii individuale*. Realizarea practică a acestei cerinţe este condiţionată de asigurarea timpului necesar cadrelor didactice pentru activitatea

individuală în cadrul muncii metodice. În acest scop, se impune revederea atentă a modului în care sînt stabilite sarcinile obștești ale cadrelor didactice, urmărindu-se ca acestea să fie strîns legate de pregătirea și preocupările lor ; de asemenea, trebuie redus numărul ședințelor și al altor activități care limitează nejustificat timpul pentru studiul individual al profesorilor.

Pentru a sprijini mai mult decît pînă în prezent studiul individual al cadrelor didactice, cabinetele metodice județene și societățile științifice ar fi bine să întocmească fișe bibliografice pe teme, scrisori și îndrumări metodice. Pe această linie este necesară organizarea unor puternice biblioteci pe lîngă aceste cabinete și societăți științifice. Studiul individual al cadrelor didactice trebuie să se reflecte în îmbunătățirea continuă a calității activității instructiv-educative din școală. În această direcție, adică a modului în care este reflectată activitatea practică, preocuparea pentru ridicarea nivelului pregătirii personale, trebuie efectuat controlul din partea conducerii școlii, și a organelor de învățămînt. Studierea problemelor de specialitate, de pedagogie și metodică, e bine să fie continuată prin studierea propriei experiențe, care să ducă treptat la o activitate de cercetare științifică.

Tot pe linia perfecționării individuale trebuie acordată o atenție sporită *antrenării cadrelor didactice la obținerea gradelor.* Noi considerăm că perfecționarea cadrelor didactice ar fi mai indicat să intre pe viitor în obiectivele centrale ale organelor de învățămînt, care să aprecieze gradele nu ca o problemă individuală a profesorului, ci ca un mijloc esențial de îmbunătățire a muncii didactice.

În această direcție s-ar impune totodată și o reconsiderare a criteriilor de acordare a gradelor didactice, în special pentru *gradul II și gradul I* și anume : creșterea exigenței față de calitatea activității instructiv-educative desfășurate cu elevii. Această exigență poate să se materializeze prin modul de desfășurare a inspecțiilor speciale pentru acordarea gradelor, prin creșterea notei limită la cel puțin 8, în vederea admiterii în urma inspecției. Este necesar să existe o exigență sporită față de calitatea lucrărilor metodico-științifice, care să reprezinte realmente rodul unei activități proprii de cercetare. De asemenea, să se țină seama într-o măsură mai mare de orientarea largă în domeniul științei respective, de orizontul de cultură generală al profesorului etc.

În sistemul muncii metodice accentul trebuie să cadă în special pe munca individuală a cadrelor didactice, dar aceasta nu trebuie să ducă la scăderea rolului formelor colective, ci la creșterea lor calitativă.

Așa cum se știe, principala formă a muncii metodice în școală o constituie *consiliul pedagogic,* organ colectiv de conducere, care dezbate problemele esențiale ale activității instructiv-educative.

Una din sarcinile consiliului pedagogic al școlii este elaborarea planului general de muncă. Considerăm, că este mai indicat să vorbim despre elaborarea planului de către consiliul pedagogic și nu despre „discutarea și aprobarea" acestuia, fapt ce conduce mai mult la o atitudine pasivă a colectivului didactic în stabilirea obiectivelor principale ale muncii sale. *Planul general de muncă* trebuie să fie astfel rezultatul unei activități concrete a tuturor cadrelor didactice, al studiului desfășurat de diferite colective asupra nivelului de rezolvare a problemelor complexe ale muncii școlii, sub directa coordonare și îndrumare a conducerii școlii. Un asemenea plan va reflecta mai bine realitatea, va duce la găsirea celor mai indicate soluții în desfășurarea procesului de învățămînt.

Planificarea activității pe baza sarcinilor generale ale învățămîntului din țara noastră și a studierii concrete a situației din școală, pe baza unei analize temeinice, științifice, este o necesitate obiectivă. După părerea noastră, actualul sistem de planificare — concretizat în planificarea anuală și apoi trimestrială — duce la risipirea inutilă a forțelor, la creșterea numărului

de şedinţe, la încărcarea cu documente inutile. De aceea, considerăm că planul general de muncă pe un an şcolar poate rezolva mai eficient, pe baza unui studiu mai temeinic, problemele muncii metodice din şcoală. Pentru rezolvarea problemelor şcolare care se ivesc pe parcurs, se pot stabili măsuri concrete, pe baza hotărîrilor consiliului pedagogic.

În practica şcolii se organizează în prezent două tipuri de consilii pedagogice : consilii tematice şi de analiză a muncii. Aceasta duce la creşterea numărului de şedinţe ale consiliului pedagogic, la transformarea şedinţelor consiliilor-tematice în dezbateri mai mult sau mai puţin teoretice, la fărîmiţarea preocupărilor în consiliile de analiză a muncii pe probleme multiple, nu întotdeauna cele mai esenţiale.

Consiliul pedagogic ar fi indicat să dezbată, să analizeze modul în care se rezolvă principalele obiective ale planului general de muncă. Dezbaterea într-un consiliu a unor astfel de probleme ar permite analiza mai aprofundată a acestora şi stabilirea unor măsuri corespunzătoare de realizare. În această lumină ar fi orientată şi rezolvarea celorlalte sarcini ale consiliului pedagogic, ca : popularizarea experienţei pedagogice înaintate ; luarea celor mai eficiente măsuri în vederea perfecţionării pregătirii de specialitate şi metodice a cadrelor didactice ; studierea şi popularizarea celor mai bune metode pentru ridicarea calitativă a nivelului cunoştinţelor elevilor şi formarea conştiinţei şi a conduitei socialiste ; analiza şi orientarea activităţii de cercetare ştiinţifică ; analiza muncii de propagandă pedagogică în rîndurile părinţilor etc.

Activitatea de perfecţionare didactico-metodică a profesorilor ar urma să fie realizată, după părerea noastră, de *cabinetele metodice judeţene.*

Cercurile pe specialităţi ale cabinetului metodic judeţean ar fi indicat să dezbată probleme privind realizarea programelor şcolare, planificarea materiei, să organizeze schimburi de experienţă prin interasistenţe şi lecţii deschise, în scopul popularizării experienţei pozitive şi al sprijinirii cadrelor tinere etc. Problemele urmărite de cercurile pe specialităţi trebuie să reflecte realităţile concrete din şcoli, urmărind fie generalizarea experienţei pozitive, fie rezolvarea unor aspecte deficitare ale activităţii instructiv-educative constatate pe teren.

Ca forme de activitate metodică a acestor cercuri s-ar putea folosi *consfătuirile trimestriale* pregătite temeinic, cu participarea largă a tuturor cadrelor de specialitate. Locul referatelor ar trebui să fie luat în aceste consfătuiri, într-o măsură tot mai mare, de dezbateri, confruntări de păreri etc.

O altă formă de activitate pe care o considerăm utilă ar fi *consultaţiile* acordate pe baza unui plan bine stabilit de inspectorul metodist de specialitate şi de cele mai bune cadre didactice. Consultaţiile ar constitui astfel un mijloc eficient de sprijinire a cadrelor tinere, şi de îndrumare a studiului individual desfăşurat de toate cadrele didactice.

De asemenea, *schimbul de experienţă prin interasistenţe şi lecţii deschise* s-ar putea organiza de către cercurile de specialitate pe grupuri de şcoli apropiate, ţinîndu-se seama de o serie de criterii, ca : condiţii asemănătoare de muncă, existenţa unor cadre cu experienţă pozitivă, dotarea laboratoarelor etc.

Activitatea cercurilor de specialitate ale cabinetelor pedagogice trebuie să se desfăşoare pe baza unei planificări concrete, cu răspunderi precise încă de la începutul anului şcolar, şi în strînsă colaborare cu societăţile şi asociaţiile ştiinţifice. În acest sens, s-ar putea organiza expuneri, conferinţe, ţinute de specialişti cu o înaltă pregătire în domeniul ştiinţei respective. Desigur, formele de informare şi documentare pot fi variate (de exemplu, dezbaterea unor probleme metodice legate de modernizarea şi perfecţionarea predării diferitelor discipline în lumina celor mai noi cercetări în pedagogie şi metodică, urmate apoi de studii privind posibilităţile de aplicare practică în

școală a concluziilor desprinse din aceste cercetări). Totodată, ar trebui să se caute căi și mijloace pentru reducerea duratei și ușurarea căilor de pătrundere în școală a rezultatelor cercetărilor pedagogice și metodice.

Cercetarea științifică desfășurată de cadrele didactice, după părerea noastră, așa cum am mai amintit, ar fi bine să intre în preocuparea societăților științifice.

Cadrele didactice pot cerceta atît probleme din domeniul științei respective, cît și probleme didactico-metodice. În acest scop, se pot organiza colective de specialiști pentru cercetarea unor teme complexe, deoarece în condițiile dezvoltării contemporane ale științei, cercetarea individuală nu poate asigura o eficiență deosebită. Prin colaborarea între diferitele societăți științifice s-ar ajunge la cercetarea unor probleme în echipă, aceasta fiind una din formele valoroase ale cercetării moderne.

De asemenea, societățile științifice ar putea organiza *sesiuni de comunicări ale cadrelor didactice la nivelul județului* și apoi, printr-o selecție a comunicărilor, la nivelul central. În acest mod ar crește eficiența sesiunilor față de actualul sistem de desfășurare. Desigur, ar fi bine ca societățile științifice să se ocupe în continuare de organizarea unor activități cu elevii — concursuri, olimpiade etc.

O problemă care considerăm că nu și-a găsit încă o rezolvare deplină în activitatea noastră este cea a *orientării școlare și profesionale a elevilor*. Pentru a sprijini munca de orientare a elevilor, considerăm indicat să se organizeze colective de profesori în fiecare școală, care să studieze în mod sistematic și aprofundat *personalitatea elevilor, aptitudinile, înclinațiile și interesele acestora, informarea elevilor și a părinților asupra diferitelor profesiuni etc., îndrumarea lor spre acele profesiuni pentru care s-a constatat că au înclinații mai deosebite.*

În acest scop, ar fi bine ca la nivelul județului să se organizeze *cabinete de orientare școlară și profesională.* Aceste cabinete ar urma să îndrume activitatea colectivelor de profesori din școli, iar treptat să se transforme în adevărate laboratoare de orientare școlară și profesională.

Considerațiile noastre privind îmbunătățirea muncii metodice a cadrelor didactice n-au, desigur, pretenția de a fi elucidat problemele abordate. Sîntem însă de părere că se cere să fie dată o mai mare atenție acestei probleme atît de necesare pentru îmbunătățirea continuă a procesului instructiv-educativ.

Modernizarea învățământului matematic

NICOLAE MICU
asistent univ. Catedra de calculul probabilităților și statistică-matematică, Universitatea București

1. Preocupări privind modernizarea învățământului matematic

Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, caracteristică epocii noastre, a impus și va impune în viitor, cu și mai mare intensitate, sporirea numărului cadrelor specializate și a cercetătorilor în toate domeniile de activitate. Pentru a acoperi această cerere din ce în ce mai insistentă de profesioniști de înaltă calificare științifică trebuie ca specializarea viitoarelor cadre să înceapă de timpuriu, pe una din treptele procesului de școlarizare. Acest proces ar putea însă să influențeze în mod negativ dezvoltarea armonioasă a individului, să-i îngusteze orizontul, mai precis să-i restrîngă cunoștințele sale de cultură generală. De aceea, în opera instructiv-educativă a tineretului, pentru a preîntîmpina această deficiență, trebuie alese metodele cele mai adecvate, ținînd cont de mijloacele pe care știința modernă ni le pune la dispoziție. Se pune deci problema modernizării învățământului.

În acest scop *Studiul privind dezvoltarea învățământului de cultură generală* cuprinde o serie de măsuri menite să pună de acord *învățământul* cu noile cuceriri ale științei și culturii. Dar modernizarea învățământului nu presupune numai modificări în programa de învățământ, sau îmbunătățirea din punct de vedere teoretic a unora din capitolele predate, ci și folosirea celor mai recente descoperiri tehnice în vederea atingerii scopurilor propuse.

Trebuie avut în permanență în vedere că maximul de cunoștințe la nivelul cel mai înalt posibil nu poate fi obținut decît prin mărirea eficienței timpului afectat procesului de instruire. În această direcție utilitatea folosirii unei aparaturi moderne în cadrul procesului de instruire programată a fost pe deplin certificată prin experiențele efectuate în străinătate.

La Liceul „Gheorghe Șincai" din București, unde predăm matematica la *clasa specială* (clasa a X-a), am constatat existența unei preocupări în această direcție. S-au luat și primele contacte pentru *înființarea unui cabinet de matematică, punîndu-se accentul în primul rînd pe instruirea programată.*

Modernizarea învățământului și grăbirea specializării au constituit și pînă în prezent obiectul unei serioase preocupări, care a condus la unele soluții, cum ar fi modificarea unor programe de învățământ, crearea claselor speciale etc. S-a constatat de foarte multă vreme că o programă de învățământ, care să țină cont doar de particularitățile de vîrstă și să urmărească în exclusivitate înzestrarea cu o cultură generală a elevilor este nesatisfăcătoare. Astfel, a apărut necesitatea împărțirii pe secții (real-uman), soluție corespunzătoare unui anumit stadiu de dezvoltare. Dar paralel cu necesitatea ridicării calității și numărului de specialiști și cercetători, a apărut în

mod natural și o tendință de continuare a procesului de divizare a masei elevilor, astfel încît să se țină cont într-o măsură mult mai mare de *particularitățile individuale ale elevilor*. O consecință a acestei tendințe este apariția claselor speciale. Din acest punct de vedere *înființarea claselor speciale este continuarea unui proces* al cărui început l-a constituit împărțirea pe secții.

Procesul de învățămînt este un proces istoric. El evoluează o dată cu societatea. Metodele avansate de instruire către care astăzi tindem, s-ar putea, nu peste multă vreme, să fie depășite. Se apreciază că peste numai cîteva zeci de ani 60% din populația activă a globului va fi cuprinsă în muncă de cercetare. Desigur, atunci metodele de instruire se vor schimba radical în raport chiar cu cele mai avansate metode întrebuințate azi. *Clasele speciale sînt la noi în faza de experiment* și este prematur să vorbim despre rezultate. Se poate spune însă de la bun început că *înființarea lor corespunde stadiului actual de dezvoltare a societății noastre.*

2. Probleme privind clasele speciale de matematică (în cele ce urmează, ne vom ocupa mai mult de clasele speciale de matematică). Revoluția tehnico-științifică ai cărei martori sîntem a scos în evidență importanța matematicii ca metodă de investigație în cele mai diverse ramuri ale științei. Dacă în urmă cu cîteva zeci de ani matematica se aplica doar în fizică, inginerie și astronomie și numai prin unele capitole ale sale (calcul diferențial și integral, trigonometrie), se poate afirma că azi folosirea matematicii în cele mai variate domenii este una din trăsăturile esențiale ale epocii noastre. Sîntem într-o epocă în care, pentru a fi bun fizician, chimist, sau economist, trebuie să ai solide cunoștințe de matematică. Aceasta impune intensificarea muncii de cercetare în domeniul matematicii, pentru a putea oferi specialiștilor din alte ramuri ale științei noi modalități de investigare. Trebuie deci *depistați din timp și îndrumați judicios cei din rîndul cărora se vor ridica viitorii cercetători în domeniul matematicii.* Acestei necesități îi răspunde crearea claselor speciale de matematică.

Clasele speciale au în prezent două ore de matematică în plus pe săptămînă față de programa claselor obișnuite, în cadrul cărora li se predau unele capitole speciale. Elevii acestor clase au fost selecționați pe baza notelor la matematică și la fizică din anul precedent. Unul din scopurile principale ale claselor speciale de matematică trebuie să fie, după părerea noastră, *asigurarea unei continuități în activitatea celor atrași de timpuriu spre studiul matematicii.*

Într-adevăr, clasele speciale de matematică cuprind, sau ar trebui să cuprindă (nu întotdeauna cei mai buni elevi la matematică sînt îndrumați spre clasa specială și nu sînt respectate criteriile de admitere într-o clasă specială), pe majoritatea viitorilor studenți ai facultăților de matematică. Or, s-a constatat că în unele privințe trecerea de la liceu la facultate este prea bruscă și de multe ori derutează. Deosebit de pregnant a ieșit în evidență acest lucru în perioada în care liceul era absolvit cu zece clase. Devenit student la Facultatea de matematică, absolventul de liceu venea în contact cu alt mod de a raționa, brusc, fără trepte intermediare. Prin introducerea celei de-a XI-a clase în liceu, a fost înlăturat într-o măsură însemnată acest neajuns. Candidații au venit la facultate avînd formată o idee despre noțiunile de limită, funcție, integrală etc., noțiuni care sînt reluate la facultate la un nivel superior. Dar introducerea în liceu a celei de-a XI-a clase nu a rezolvat integral problema. Mai rămîn încă unele capitole unde trecerea este destul de bruscă. Să luăm un exemplu care să ilustreze afirmația făcută. Actualii studenți ai Facultății de matematică sînt absolvenți ai liceului de 11 ani. Să vedem cum decurge primul lor contact cu noțiunea de *probabilitate.*

Într-una din primele ore ale cursului respectiv (şi uneori chiar în prima oră), după ce a fost definit corpul de părţi, s-a dat definiţia : probabilitatea este o aplicaţie a unui corp K de părţi ale unei mulţimi Ω în mulţimea numerelor reale, astfel ca :

$$P(A) \geqslant 0 \quad (V)\ A \in K;\ P(A \cup B) = P(A) + P(B) \text{ dacă}$$
$$A \cap B = \Phi;\ A,\ B \in K;\ P(\Omega) = 1$$

Complet neavertizat, studentul îşi pune în mod natural întrebarea care sînt considerentele care au impus această definiţie şi este un anumit timp dezorientat. Nu mult timp după darea acestei definiţii, este dată definiţia probabilităţii condiţionate prin relaţia :

$$P_B(A) = \frac{P(A \cap B)}{P(B)}$$

şi ni s-a părut firesc cînd ni s-a pus întrebarea de ce se dă această definiţie probabilităţii evenimentului A condiţionată de realizarea evenimentului B. Iar cei care pun astfel de întrebări nu sînt cei care pătrund mai greu în esenţa noţiunilor, ci tocmai cei care încearcă să pătrundă. Pentru a suplini lipsa unor astfel de cunoştinţe elementare, care ar trebui să intre în bagajul de cunoştinţe al oricărui absolvent de liceu, se pierd ore serioase la seminarii, timp care ar trebui acordat rezolvării unor probleme de nivel mai ridicat. Aceste situaţii ar putea fi evitate, dacă studenţii ar avea formată o idee — în mare măsură intuitivă — că definiţia acestei noţiuni este rezultatul unui proces de abstractizare, că ea asigură probabilităţii proprietăţile esenţiale ale suportului său empiric — frecvenţa relativă. Aceleaşi considerente le putem face şi în ce priveşte cea de-a doua definiţie (probabilitatea condiţionată). Dacă studenţii ar fi constatat mai demult, pe baza unor experienţe şi cazuri simple (aruncarea zarului, extrageri de bile dintr-o urnă, probabilităţi geometrice etc.), că această definiţie a doua „se deduce", nu ar mai fi contrariaţi de definiţia dată. Acestea sînt exemple izolate, dar ele reflectă o stare de lucruri mai generală. Totodată, ele dovedesc necesitatea evitării salturilor bruşte în procesul de instruire. Cînd o noţiune este predată „la cel mai înalt nivel" ea trebuie să aibă o bază. Ascultătorului nu-i trebuie luată posibilitatea de a vedea legătura cu suportul concret al noţiunii, sau consideraţiile elementare care au condus la noţiunea respectivă.

Spre a ne face mai bine înţeleşi, să luăm următorul exemplu : să ne închipuim că primul contact al elevului cu noţiunea de număr complex ar decurge astfel : „se numeşte număr complex o pereche de numere reale". Pe mulţimea numerelor complexe se definesc adunarea — respectiv înmulţirea — prin relaţiile :

$$(a, b) + (a', b') = (a + a', b + b')$$
$$(a; b) \cdot (a'; b) = (aa' - bb'; ab' + a')$$

Şi aceasta fără nici un fel de considerente preliminare ! Este lesne de înţeles că totul ar părea artificial. Dar în acest caz lucrurile se petrec altfel, şi anume aşa cum considerăm noi că trebuie să aibă loc. Elevii fac cunoştinţă cu numerele complexe încă de pe băncile liceului, cu ocazia rezolvării ecuaţiei de gradul al doilea, şi sînt familiarizaţi cu operaţiile făcute cu această clasă de numere. Cînd în primul an de facultate li se prezintă studenţilor definiţiile de mai sus, ei nu sînt contrariaţi. Cunoştinţele anterioare fac ca noul punct de vedere să placă.

Introducerea celei de-a XII-a clase în liceu înlătură o mare parte din neajunsurile despre care am vorbit. Ea constituie o măsură foarte binevenită, menită în primul rînd să ridice nivelul culturii generale a tinerilor la nivelul corespunzător epocii noastre. Ea reprezintă totodată o verigă necesară unei

treceri mai firești la învățământul universitar. Pe aceeași linie se înscrie și înființarea claselor speciale. *Depășirea fazei experimentale și trecerea la generalizarea lor va asigura o mai deplină continuitate a procesului de instruire pe toate treptele sale.* În organizarea și funcționarea lor trebuie să se țină cont *de necesitățile imediate ale dezvoltării intelectuale a elevului înscris în clasa specială.*

Cum e și firesc, aceasta este o clasă a X-a, prima clasă în care se face împărțirea pe secții real-uman. Înființarea unei astfel de clase este, după cum am mai arătat, o urmare *a necesității de colaborare a cadrelor învățământului mediu cu persoane care cunosc bine premisele necesare începerii instruirii universitare.* Scopul mai îndepărtat al muncii începute cu această clasă este realizarea unei treceri cît mai naturale la studiul matematicilor superioare, iar scopul imediat este găsirea mijloacelor celor mai potrivite pentru atingerea țelului propus.

Pentru realizarea unei cît mai depline unități a învățământului nostru în general, *trebuie atrase în sfera preocupărilor și problemele învățământului elementar.* Considerăm utilă înființarea claselor speciale și la acest nivel. Cadrele didactice ale diverselor forme și nivele de învățămînt trebuie să conlucreze pentru găsirea celor mai eficiente căi de instruire. Trebuie stabilite capitolele cele mai potrivite care urmează să fie predate. Este necesară confruntarea atentă a programelor de învățămînt, astfel că la sfîrșitul unei etape de instruire, să fie asigurate cît mai deplin condițiile începerii etapei următoare. În realizarea programelor claselor speciale nu trebuie să se urmărească numai accesibilitatea, ci și utilitatea capitolelor propuse spre predare, trebuie învinsă o anumită rutină, trebuie evitată cramponarea de anumite puncte de vedere tradiționale și tehnice acceptate unele puncte de vedere noi.

De multă vreme s-a făcut simțită necesitatea predării unor noțiuni de matematică modernă în învățământul elementar, dar mulți profesori au primit cu scepticism posibilitatea îndeplinirii acestui deziderat. Și totuși, experiențele au dovedit că acest lucru este posibil. Iată un exemplu :

În Editura tineretului a apărut recent primul volum al lucrării *Matematica modernă* de Papy — profesor la Facultatea de științe a universității din Bruxelles, în care este prezentată o metodă de predare a unor noțiuni de matematică modernă elevilor de școală elementară. Cartea cuprinde 24 de capitole, din care nu lipsesc algebra mulțimilor, relații binare, funcții, numere cardinale, grupuri, și care au fost predate cu succes unor eleve în vîrstă de 12—13 ani. Desigur, aceasta s-a putut realiza ținîndu-se cont de particularitățile de vîrstă, de capacitatea de asimilare și de înclinația spre joc și dispută specifice vîrstei. Experiența a dovedit deci posibilitatea unei familiarizări timpurii cu noțiunile matematicii moderne. Despre necesitatea acestei familiarizări nici nu este cazul să mai vorbim.

În munca cu clasele speciale considerăm binevenită părerea unor persoane autorizate, cu multă experiență didactică universitară. Asemenea persoane cunosc mai bine golurile cu care se prezintă absolvenții de liceu la facultăți și care trebuie înlăturate în cadrul instruirii preuniversitare, *pentru ca joncțiunea celor două nivele de învățămînt — mediu și universitar — să nu se facă prin coborîrea celui de-al doilea, ci prin ridicarea celui dintîi.* Și aceasta, deoarece problema modernizării nu este o problemă care privește exclusiv învățământul mediu și elementar, ci și a tuturor nivelelor și formelor de învățămînt, inclusiv învățământul superior. Conlucrarea dintre cadrele de învățămînt mediu și cel universitar nu poate fi decît spre folosul învățământului nostru în general. Acestea sînt punctele de vedere care ne fac să apreciem ca foarte binevenită înființarea la Liceul „Gheorghe Șincai" din București, a clasei speciale experimentale de matematică de sub conducerea tovarășului academician Gh. Mihoc, rectorul Universității din București.

3. Clasa specială de matematică de la Liceul „Gheorghe Şincai"

După cum apreciază tovarăşul acad. Gh. Mihoc, *munca cu clasele experimentale urmăreşte găsirea căilor cele mai eficiente pentru formarea viitoarelor cadre specializate şi nu obţinerea unor rezultate cu caracter de performanţă sportivă, cum ar fi cîştigarea unor concursuri.* Acestea au desigur importanţa lor, dar nu trebuie luate ca unic criteriu de apreciere a rezultatelor obţinute. Elevii trebuie să capete serioase deprinderi de muncă independentă, deoarece azi punerea problemelor nu reprezintă de loc un aspect mai puţin important decît rezolvarea problemelor.

Găsirea celor mai bune metode de lucru nu se realizează de la prima încercare, ci se obţine ca rezultat al unor căutări. Acesta este numai unul din motivele pentru care este necesară o alegere judicioasă şi riguroasă a elevilor care urmează să formeze o clasă specială experimentală.

Pentru obţinerea unor rezultate cît mai bune în munca cu o clasă experimentală trebuie îndeplinite unele condiţii preliminare. Astfel, pentru ca rezultatele să nu fie în unele cazuri contrare celor urmărite, trebuie făcută o *selecţie judicioasă şi riguroasă a elevilor.* Munca este mult mai uşoară, atunci cînd este făcută cu plăcere. Atunci cînd este nevoie de concentrarea celor mai talentaţi elevi într-o clasă, trebuie să se renunţe într-o măsură mai mare la criteriile teritoriale de repartizare a elevilor în licee.

În munca cu această clasă noi punem accentul mai mult pe dezvoltarea gîndirii matematicii creatoare decît pe dezvoltarea îndemînării de calcul. Astfel, căutăm să scoatem în evidenţă nu numai cum se rezolvă problemele, ci şi cum se compun. Programa clasei speciale de la Liceul „Gheorghe Şincai" nu diferă *deocamdată* prin nimic de programa claselor speciale de la alte licee.

Nu intenţionăm să ne ocupăm aici de programa claselor speciale. Vom spune totuşi că ar fi bine ca o parte din orele suplimentare de matematică să fie afectate aprofundării unor capitole din manual. Elevii trebuie nu numai să asimileze metodele de rezolvare a problemelor şi să ştie să le aplice, ei trebuie uneori să pătrundă în esenţa acestor metode. Pentru a ilustra cele afirmate vom da un exemplu. Am întîlnit elevi absolvenţi ai clasei a X-a, sau ai liceului, care cunoşteau bine metoda inducţiei complete şi ştiau chiar s-o aplice corect, dar nu găsiseră „mecanismul" acestei metode. Astfel, cînd la rezolvarea unei probleme s-a folosit următorul principiu : „dacă o propoziţie P(n)) $M \in N$, îndeplineşte condiţiile :

$$\text{I. } P(1),\ P(2) \text{ sînt adevărate}$$
$$\text{II. } P(n)' \Rightarrow P(n+2)$$

atunci P(n) este adevărată pentru orice $M \in N$, unii elevi au afirmat că acea metodă nu are nimic comun cu metoda inducţiei complete. Ei cunoşteau o singură formă de inducţie, dar nici aceştia nu-i pătrunseseră prea bine sensul. După ce li s-a explicat mecanismul acestor metode şi după ce l-au înţeles deplin, au fost în măsură să facă chiar completări :

„Dacă

$$\text{I. } P(1) \text{ este adevărată}$$
$$\text{II. } P(n) \Rightarrow P(n+2)$$

atunci P (n) este adevărată pentru orice număr impar".

„Dacă

$$\text{I. } P(1),\ P(2)\ P(3) \text{ sînt adevărate}$$
$$\text{II. } P(n) \Rightarrow P(n+3)$$

atunci P (n) este adevărată pentru orice $M \in N$" etc.

După cum am mai spus, sîntem încă la început și mai sînt multe de făcut. Sperăm ca rezultatele să fie bune. La rezultate cu totul deosebite nu ne putem deocamdată aștepta, mai ales în actuala organizare a claselor speciale, dar sperăm că o dată cu acumularea experienței și a sporirii eforturilor tuturor factorilor interesați să înlăturăm dificultățile care apar și să ridicăm eficiența muncii noastre, pentru o cît mai grabnică atingere a scopurilor urmărite.

O dată cu modernizarea ideilor despre învățămînt trebuie să modernizăm și metodele de lucru. Pe această linie se înscrie formarea *laboratorului de matematică* de la Liceul „Gheorghe Șincai" sub îndrumarea Universității din București. Acest laborator este totodată o formă de colaborare între învățămîntul mediu și cel universitar. Dar despre acest lucru, ca și despre programa de matematică a claselor speciale și a claselor obișnuite de la secția reală, intenționăm să ne ocupăm într-un alt articol.

O astfel de clasă trebuie să fie formată din elevi care *în orice caz* au numai de cîștigat. Clasele speciale trebuie să conțină toate talentele matematice autentice. Astfel, ar fi rezolvată și o altă problemă. Iată despre ce este vorba. După cum este și firesc, în alcătuirea unei programe de învățămînt și acordarea unui număr de ore pentru fiecare capitol se ține cont de capacitatea medie de asimilare a elevilor la o anumită vîrstă. Acest fapt, a creat totdeauna o problemă a celor rămași în urmă la învățătură și s-au căutat metodele cele mai potrivite pentru ajutorarea acestora. Dar foarte puțin s-a pus problema acelora a căror capacitate depășește, uneori cu mult, capacitatea medie. Clasele speciale, atunci cînd selecția este bine făcută, pot rezolva această problemă. În prezent, selecția se face pe baza mediilor la matematică și fizică obținute în clasa precedentă (9, respectiv 8). Sînt unii elevi sîrguincioși și inteligenți, care iau note mari la toate obiectele și pot nimeri la o clasă specială, fără a avea o predilecție deosebită pentru matematică. De asemenea, pe baza actualului criteriu de selecție, un elev poate fi un an bun pentru o clasă specială și anul următor nu.

Considerăm că elevii care urmează să formeze o clasă specială trebuie să fie desemnați de către profesori. Aceștia pot depista pe cei mai talentați elevi la matematică, dincolo de notele obținute. Uneori însă, unii profesori nu vor să renunțe la unii din cei mai buni elevi ai lor, păstrîndu-i în clase obișnuite și obligîndu-i să pătrundă în matematică cu viteza unui mediocru.

Comisia metodică a diriginților – factor însemnat pe linia îmbunătățirii muncii educative

Prof. AUGUSTIN MACARIE

Pentru pedagogi în general, pentru diriginți în special, anul 1967 a fost deosebit de bogat. Pentru a ilustra această afirmație, e suficient să amintesc de Hotărîrea C.C. al P.C.R. *Cu privire la sarcinile organizațiilor de partid, de stat și obștești, ale U.T.C., pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului*[1] — adoptată în Plenara din 29 noiembrie—1 decembrie 1967 — program luminos care pune în fața tuturor slujitorilor școlii „sarcina de a instrui și educa generațiile viitorului, pe continuatorii vastei opere destinate prosperității și înfloririi patriei". Merită a fi menționate și studiile grupate sub titlul *Contribuții la sistemul muncii educative în liceu* publicate în „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967.

După cum se vede, problema educației „cîștigă" în complexitate, rolul școlii, al educatorilor și mai ales al diriginților crește. Dirigenția, în contextul social-politic actual, în mod necesar, depășește sfera *profesionalului*, încorporîndu-și atributele cele mai însemnate, proprii celor mai înalte *îndatoriri patriotice*.

Am ținut să fac aceste precizări ca să dovedesc ce greșeală săvîrșesc diriginții care *fetișizează* complexitatea muncii educative și au tendința s-o transforme într-o scuză generală pentru eventualele lor insuccese în acest delicat sector de activitate.

Convingerea mea este că *toți profesorii*, indiferent de specialitate, *pot, dacă se străduiesc*, să devină diriginți buni. Socotesc că *principiul răspunderii personale* a dirigintelui pentru calitatea muncii educative desfășurate *trebuie să reintre în deplinele sale puteri*. În același timp însă, sînt pentru intensificarea formelor colective, care au drept scop să contribuie la perfecționarea și mărirea eficienței acestei munci, la înarmarea dirigintelui cu cele mai noi cuceriri științifice, la popularizarea experienței înaintate etc.

Experiența m-a convins că, pe această cale, atît comisiile metodice ale diriginților din școli (acestea în primul rînd), cît și cele de pe lîngă actualele cabinete pedagogice, *dacă sînt bine orientate și conduse cu competență*, constituie instrumente puternice pentru realizarea obiectivelor arătate mai sus. În cele ce urmează, mă voi opri asupra cerințelor principale pe care comisiile metodice ale diriginților trebuie să le îndeplinească, pentru a deveni *un factor important în organizarea și îndrumarea activității educative*.

---

[1] „Scînteia" nr. 7542/1967, din 3.XII.1967.

De la început, țin să afirm că, pentru a-și îndeplini în bune condiții menirea, *comisia metodică a diriginților trebuie să ocupe în sistemul organizatoric al școlii un loc important.* Fără să-mi extind considerațiile la toate laturile funcționale și organizatorice ale acesteia, socotesc că importanța comisiei diriginților, care cuprinde majoritatea cadrelor didactice, trebuie să ocupe un loc de frunte în structura organizatorică a școlii și să se bucure de conducerea nemijlocită a directorului sau a unui director adjunct, deoarece, în condițiile actuale, necesitatea conjugării armonioase a activității educative din școală — în scopul obținerii unor rezultate superioare — constituie un imperativ de prim ordin.

Pentru a se asigura, în mod diferențiat, pe grupe de clase, vîrstă etc., adoptarea celor mai juste măsuri, care să răspundă în cel mai înalt grad numeroaselor aspecte ale muncii educative și pentru ratiuni de operativitate, directorul va fi ajutat de cîte un responsabil pentru fiecare grupă de clase : I—IV — la școlile experimentale ; V—VIII și IX—XII. Este necesar ca acești responsabili să facă parte din comitetul de direcție și să-și aducă aportul la alcătuirea secțiunii educative a planului general de muncă al școlii și la elaborarea programului comun (direcție, U.T.C.) de activități extrașcolare. Procedîndu-se în acest fel, se va asigura, pe de o parte, adoptarea unor măsuri sau prevederea unor acțiuni care să răspundă în mai mare măsură scopurilor educative, iar, pe de altă parte, se va asigura realizarea în bune condiții a obiectivelor stabilite. De fapt, o bună parte din aceste obiective vor fi aduse la îndeplinire de diriginți, în timp ce pentru îndeplinirea celorlalte sprijinul acestora va fi, desigur, cerut.

De asemenea, în felul acesta, între comisia metodică a diriginților și celelalte comisii se va asigura o mai strînsă colaborare pe linia îmbunătățirii muncii educative. În această ordine de idei, consider că este absolut necesar ca în planurile de muncă ale comisiilor metodice pe specialități să fie înscrise obiective concrete în legătură cu educarea elevilor în cadrul orelor de curs și al celorlalte acțiuni organizate. Este bine ca profesorii să discute la ce lecții elementul educativ se poate realiza firesc și prin ce mijloace anume. Acest lucru este cu atît mai necesar cu cît, în condițiile cînd munca educativă este și trebuie să fie considerată „un sistem", ea înfăptuindu-se pe toată durata de școlarizare și de către toate cadrele didactice, participarea colectivă la formarea armonioasă a tinerelor generații constituie o necesitate obiectivă.

Dirigintele, în calitatea sa de principal educator al colectivului clasei și de coordonator al tuturor influențelor educative exercitate asupra elevilor în școală și în afara școlii, este dator să cunoască perfect activitatea organizației U.T.C. din clasa pe care o conduce. Hotărîrea C.C. al P.C.R. din 29. XI —1. XII. 1967, subliniind rolul hotărîtor al școlii în pregătirea și educarea tineretului, ridică prestigiul dirigintelui. În condițiile actuale, diriginții de la clasele III—VII și diriginții de la clasele VIII—XII trebuie să se adapteze în mod corespunzător specificului organizațiilor din care fac parte elevii. Dacă dirigintelui de la clasele VIII—XII nu i se cere să conducă direct organizația U.T.C. a clasei (este firesc să fie așa, căci elevii sînt mai mari), el este totuși dator să participe la întreaga viață a organizației U.T.C. a clasei pe care o conduce (sprijin în întocmirea și realizarea programului de activitate, participare la ședințe etc.).

Apariția programelor de dirigenție pentru clasele V—VIII și a *Contribuțiilor la sistemul muncii educative în liceu,* precizînd *obiectivele imediate și de perspectivă* în domeniul muncii educative, *mijloacele și procedeele cele mai eficiente de muncă etc.,* constituie un sprijin serios dat școlii pentru înlăturarea formalismului. Avînd la îndemînă asemenea *documente* se pune întrebarea : mai este indicată stabilirea unor *obiective* educative în planul comisiilor metodice a diriginților din școli sau a celor de pe lîngă cabinetele pedagogice ? Da, fără-ndoială, pentru că aplicarea *integrală* a unei programe

nu exclude și nici nu este afectată de urmărirea cu precădere, într-o anumită etapă, a unor obiective din cadrul ei.

Astfel, de pildă, la Liceul de arte plastice din București, în trimestrul al II-lea, ne-am concentrat atenția asupra următoarelor *obiective ale educației intelectuale : cultivarea spiritului de răspundere al elevilor față de pregătirea lor intelectuală ; elaborarea unui stil rațional de activitate independentă.* Am ajuns la această concluzie pentru că am constatat existența unor lipsuri serioase în acest domeniu (elevii nu știu să învețe, neglijează obiectele de cultură generală și din această cauză nu se pot realiza la specialitate etc.).

De asemenea, în cadrul *educației morale*, ne-am propus să acționăm pe linia *cultivării spiritului colectivist și a dezvoltării disciplinei conștiente.*

Deși este vorba de o școală de artă, în cadrul căreia educația estetică se realizează la majoritatea disciplinelor de specialitate, comisia metodică a diriginților — tocmai pentru a evita pericolul unilateralității — și-a propus să lărgească sfera de preocupări artistice a elevilor, să-i inițieze în valorile consacrate ale diferitelor domenii artistice. Participarea în colectiv la spectacole de teatru, operetă, operă, vizionarea unor filme judicios alese, organizarea de întîlniri cu oameni de artă sînt principalele mijloace folosite pentru realizarea acestui scop.

În Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 29.XI—1.XII. 1967 se subliniază că : „Întreaga activitate extrașcolară va fi coordonată pe baza unui program comun, întocmit de conducerile școlilor și comitetele U.T.C. pe școală". Importanța acestor prevederi, pe linia combaterii formalismului, este evidentă. Să ne amintim doar de *practica raportării* aceleiași acțiuni pe mai multe linii... și vom înțelege ce înlesnire a primit școala în evitarea formalismului. Ceea ce vreau să subliniez însă, încă o dată, *este necesitatea ca experiența diriginților să fie larg valorificată cînd se întocmește un asemenea plan comun,* iar după întocmirea lui, comisia diriginților să-și concentreze toată atenția pe linia realizării în condiții optime a activităților extrașcolare respective.

Fără să revin asupra unor probleme legate de rolul dirigintelui în ridicarea calitativă a muncii U.T.C. din clasa pe care o conduce, menționez doar că acțiunile extrașcolare prevăzute în programul organizației U.T.C. pe clasă trebuie să fie în linii generale *aceleași* cu cele prevăzute de diriginte în planul său de muncă.

O importantă sursă a formalismului o constituie elaborarea neștiințifică a planului de muncă al comisiei. Din nefericire, unii responsabili înlocuiesc *analiza* temeinică a procesului instructiv-educativ din școlile respective, analiză care i-ar conduce la stabilirea unor obiective *concrete,* puține la număr, însă profund motivate din punct de vedere pedagogic și capabile să mobilizeze energia și capacitatea diriginților, cu o *construcție hibridă* pe care n-o salvează nici forma uneori de-a dreptul spectaculoasă în împletirea ei de principii, metode etc. — toate generalități. *Abuzul de referate* (aproape nu exista trimestru fără un referat) *este de-a dreptul păgubitor,* căci cui folosește o expunere generală pe date cunoscute, cînd oamenii care ascultă „atent", din motive de „colegialitate...", ar prefera o discuție scurtă, dar eficientă ? Problema, prezentînd implicații mai adînci, mă obligă să mai revin asupra ei.

În condițiile actuale, cînd eficiența constituie un criteriu principal de apreciere a muncii, comisia metodică a diriginților trebuie să devină o școală practică de dirigenție.

Fără-ndoială că în cadrul acestei comisii urmează să se dezbată problemele noi privind educația tinerelor generații, să se analizeze problemele specifice ale activității de educare a elevilor și să se stabilească obiectivele educative principale și căile de realizare. Rolul îndrumător și coordonator al acesteia în domeniul muncii educative este evident.

De asemenea, este bine ca — pornind de la realitățile proprii — comisia metodică a diriginților să propună spre cercetare anumite teme menite să

îmbogățească orizontul pedagogic al membrilor ei și totodată să contribuie la rezolvarea unor probleme concrete, practice. De mare actualitate ar fi, de pildă, o cercetare pe tema : *Rolul dirigintelui în ridicarea nivelului calitativ al muncii U.T.C.*

În cadrul întîlnirilor organizate, *discuțiile tovărășești* și mai ales *demonstrațiile practice* trebuie să constituie formele principale de lucru. Unitatea de acțiune și de cerințe se bazează în mare măsură pe existența unui sistem de reguli, de procedee, de atitudini comune — stabilite pînă în cele mai mici detalii în cadrul comisiei metodice a diriginților.

Așadar, diriginții trebuie îndrumați, pe cale *de modele, prin acțiuni practice* etc. urmate de discuții și concretizate în concluzii cu caracter aplicativ general, *cum să-și întocmească planificările calendaristice, cum să-și întocmească caietul de dirigenție, planul orelor de dirigenție, caietul de observații, cum să-și cunoască elevii, cum să organizeze o reușită ședință cu părinții, cum să organizeze o întîlnire cu un om de știință, cultură, activist pe plan social-politic, cum să analizeze un spectacol sau să valorifice o excursie* etc.

Comisia metodică a diriginților trebuie apoi să sprijine organizarea unor acțiuni care să intre în tradiția școlii și să suscite atenția generațiilor de elevi. Toți am avut ocazia să constatăm că acțiunile „întîmplătoare", nelegate de tradiție, generează multe greutăți. Astfel, mai greu se distribuie 5—6 bilete de teatru, decît se asigură participarea la un spectacol a întregii clase. La fel se întîmplă cînd este vorba de excursii, trimiteri în tabere etc.

La Liceul de arte plastice, a intrat în tradiție ca, în vacanța de iarnă, să se organizeze o tabără de 5 zile la munte. În fond, este vorba de o acțiune modestă, pentru că se pot proiecta excursii care să suscite un interes și mai larg. Să ne amintim de excursiile organizate de un modest dascăl din Brașovul de altădată, atît de plastic evocate de poetul Lucian Blaga în *Hronicul și cîntecul vîrstelor !*

Iată de ce m-am bucurat citind sarcina trasată de partid organizației revoluționare a tineretului nostru : „U.T.C. va trebui să dea o extindere și mai largă practicării turismului, excursiilor ca mijloc important de educare patriotică și călire fizică a elevilor..." ; să dezvolte „schimburi de excursioniști cu organizațiile de tineret din alte țări" [2].

În încheiere, socotesc că actualele comisii metodice ale diriginților, în aceeași măsură cu activitatea de îndrumare, trebuie să constituie un factor principal de popularizare a experienței pozitive și de stimulare a activității de cercetare științifică a diriginților.

Constat cu satisfacție că — cel puțin așa se petrec lucrurile în Capitală — factorii care răspund de activitatea metodică ce se desfășoară în cadrul cabinetelor pedagogice, fără să minimalizeze importanța problemelor de ordin formal (întocmirea planurilor de muncă, a planificărilor calendaristice, a caietelor de dirigenție etc.), *pun accentul în primul rînd pe activitatea de conținut, pe calitatea și eficiența muncii educative.* Numărul mare de metodiști — aleși din rîndurile celor mai buni diriginți — asigură „acoperirea" și îndrumarea *directă, operativă* a școlilor, popularizînd experiența diriginților fruntași. În același timp, aceste comisii inițiază cercetări și experimente în care sînt antrenați numeroși diriginți din majoritatea școlilor.

Hotărîrea adoptată de partid cu privire la înființarea unui centru de cercetări pentru problemele tineretului care „să inițieze anchete și studii referitoare la munca și viața tineretului, să recomande forme și metode de muncă noi, să generalizeze experiența pozitivă" [3], deschide o nouă perspectivă muncii educative, contribuind în felul acesta la o mai bună orientare și

[2] *Plenara C.C. al P.C.R. din 29.XI — 1.XII.1967*, „Scînteia" nr. 7542/1967, din 3.XII.1967.

[3] *Ibidem.*

precizare a conținutului acestei munci. Generalizările și concluziile la care se va ajunge în urma cercetărilor efectuate de acest centru vor direcționa mai just activitatea comisiei diriginților.

În viitor, așa cum se arată în *Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală*, elaborat de Ministerul Învățămîntului: „perfecționarea pedagogico-metodică a cadrelor didactice se va realiza de către inspectoratele școlare județene, prin organizarea unor consfătuiri și schimburi de experiență pe specialități, a unor lecții practice etc." [4]. Se propune, de asemenea, „ca în cadrul inspectoratelor școlare să funcționeze un grup de inspectori de specialitate" [5], ceea ce va contribui la îmbunătățirea substanțială a activității de îndrumare și control, a activității instructiv-educative. Perfecționarea continuă a muncii educative în condițiile actuale, cînd „rolul hotărîtor în pregătirea și educarea tineretului revine școlii, cadrelor didactice" [6], constituie un comandament de cea mai mare importanță pentru slujitorii școlii.

---

[4] *Studiul privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală*, „Scînteia", nr. 7605/1968 din 6.II.1968.

[5] *Ibidem.*

[6] *Plenara C.C. al P.C.R. din 29.XI — 1.XII.1967*, „Scînteia" nr. 7542/1967, din 3.XII.1967.

Concepția cibernetică și programatică – o cale de modernizare a didacticii

Conf. univ. VASILE BUNESCU

I. Multe din cadrele didactice înțeleg prin modernizare folosirea în cadrul lecțiilor a mijloacelor de învățămînt impuse de tehnicile audio-vizuale (bandă, disc, film, diapozitiv etc.) și uneori instruirea programată cu mașini.

O asemenea imagine a modernizării nu este numai incompletă, dar este și deformată. Este incompletă pentru că, deși procesul de învățămînt este legat de sistemul general de învățămînt (ansamblul instituțiilor școlare) și cuprinde în structura sa conținutul, metodele, mijloacele și formele de organizare, acest ansamblu este redus la un singur aspect — *mijloacele de învățămînt*. Cu toate că folosirea unor anumite mijloace de învățămînt influențează celelalte elemente componente ale procesului de învățămînt — unele componente cum sînt formele de organizare și metodele sînt chiar mai mult decît influențate — și că prin aceasta s-ar justifica reducerea amintită, totuși un asemenea mod de apreciere rămîne neștiințific și deformant. Pe de o parte, pentru că nu numai schimbările din mijloacele de predare obligă la restructurări ale procesului de învățămînt, ci și cele din cadrul conținutului (îndeosebi), din formele sau metodele de învățămînt (excursia, bunăoară, nu mai este metodă, ci formă de organizare a procesului de învățămînt), pe de altă parte, pentru că prin această reducere este mascată cauza reală care determină modernizarea învățămîntului și estompată complexitatea planurilor și acțiunilor pe care aceasta le presupune.

II. Modernizarea învățămîntului este o acțiune permanentă, întrucît ea trebuie concepută ca un răspuns adecvat pe care școala trebuie să-l dea unei comenzi sociale, unor cerințe pe care societatea le pune în fața învățămîntului în diferitele etape de dezvoltare. Școala nu poate fi *izvor de cultură și factor de civilizație* dacă nu este, în acest sens, modernă, dacă nu rezolvă sarcinile epocii.

Epoca în care trăim cere și ea un învățămînt modern, un învățămînt care să pregătească tinerele generații pentru a trăi și crea bunuri materiale și spirituale în condițiile social-politice, economice și științifico-tehnice actuale și în perspectiva a 15—20 de ani. Descifrarea acestor condiții ale epocii constituie primul pas spre stabilirea trăsăturilor învățămîntului modern, a domeniilor și activităților de modernizare.

Actuala epocă istorică, caracterizată prin revoluțiile social-politice (socialiste și de eliberare națională) și prin revoluția științifico-tehnică, im-

primă un ritm deosebit de rapid progresului social în ansamblu. Ritmul accelerat în acumularea informațiilor științifice și tehnice a dus la mărirea decalajului dintre volumul de cunoștințe socialmente elaborate și posibilitățile relativ stabile ale omului de a le asimila. În fond, aceasta este problema majoră pe care trebuie s-o rezolve școala pentru a răspunde comenzii sociale actuale, problemă acută pe toate meridianele globului, nu numai în școala noastră.

Acțiunile întreprinse pentru soluționarea acestei probleme conturează conținutul contemporan al modernizării învățămîntului. De aceea, prelungirea școlarității obligatorii de la 4 pînă la 7—8 sau chiar 10 ani — în țara noastră pînă la 10 ani —, crearea unor școli unitare prin ștergerea pragurilor dintre vechile cicluri, stabilirea unor noi sisteme de învățămînt, toate aceste măsuri, corelate cu acțiunea directă de perfecționare a procesului de învățămînt în toate componentele sale — *conținut, metode, mijloace, forme de organizare a predării, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice* — întregesc conținutul concepției științifice despre modernizarea învățămîntului în epoca noastră.

Didactica nu-și propune să dea singură răspuns la toate aceste probleme. Unele aspecte ale acțiunii de modernizare (sistemul de învățămînt îndeosebi) se rezolvă prin corelarea concluziilor unor cercetări sociologice, economice, administrativ-gospodărești, pedagogice generale ; altele — cele privind conținutul, metodele, mijloacele de învățămînt, formele de organizare a procesului de învățămînt — pot fi rezolvate prin cercetări directe de către didactică.

Posibilitățile didacticii de a rezolva aceste probleme țin însă de însăși modernizarea ei, de concepția în lumina căreia se va realiza analiza procesului de învățămînt, de receptivitatea pe care o vor manifesta cercetătorii și cadrele didactice față de cuceririle înregistrate de știința contemporană în ansamblu, îndeosebi față de cele din domeniul psihologiei învățării și de cele impuse de cibernetică.

Principala concluzie pe care o reține didactica din analiza multilaterală a epocii contemporane orientează soluționarea problemei majore puse în fața școlii — decalajul dintre volumul informațiilor științifice, tehnice și capacitățile de asimilare — spre latura ei calitativă. Chiar dacă mai sînt unele rezerve de care dispune individul pentru memorarea unui volum mai mare de informații (mijloacele audio--vizuale aduc și aici un spor de eficiență prin antrenarea memoriei involuntare), esența problemei nu constă în aceasta, deoarece aceste rezerve vor fi foarte repede depășite. Rezultă că soluția ține de latura ei calitativă, cum s-a mai spus.

În termeni didactici soluția este legată de accentuarea aspectului formativ al procesului de învățămînt, dar și această accentuare într-un sens nou.

Dacă și în condițiile revoluției științifico-tehnice actuale, care solicită personalității umane cu prioritate anumite capacități intelectuale, didactica ar rămîne la promovarea ideii unui învățămînt cu precădere formativ, fără alte precizări, atunci ea nu ar trebui să beneficieze de calificativul *modernă*, în sens științific. Încă Rabelais și Montaigne accentuau latura formativă a procesului de învățămînt cînd afirmau că „decît un cap plin este mai bine să ai un cap bine făcut". Și după ei toți marii pedagogi, care se înscriu în galeria clasicilor, au dezvoltat, corespunzător epocii în care au trăit, această idee.

Epoca noastră, prin ritmul schimbărilor, prin volumul cunoștințelor științifice și tehnice, prin perisabilitatea rapidă a multora din cunoștințe, evidențiază necesitatea educării în primul rînd a capacităților care fac individul capabil de adaptări și readaptări la situații mereu noi și mai ales capabil de a crea, de a participa conștient la direcționarea dezvoltării viitoare a societății. Acesta este, de fapt, sensul pe care trebuie să-l dăm *pedagogiei și didacticii moderne, prospective : nu numai pregătirea tineretului pentru adaptări*

și readaptări la situații viitoare, care ar părea că se impun numai ca ceva străin, dinafară, ci și pregătirea lui pentru creația conștientă a propriei istorii. În sensul acesta, *creativitatea, bazată pe flexibilitate și fluiditate,* însușire solicitată cu prioritate în epoca noastră, imprimă nota esențială a actului educativ contemporan.

Manifestările de neconformism ale tineretului nu ar mai surprinde ci, dimpotrivă, ar indica o direcție educativă obiectivă, impusă atît de dezvoltarea socială, cît și de însușirile proprii tineretului de totdeauna.

III. În ce măsură cibernetica și instruirea programată — ca o explicare și concretizare a ciberneticii în analiza și organizarea procesului de învățămînt — pot ajuta la soluționarea problemei amintite, la modernizarea procesului de învățămînt ?

O primă precizare : cibernetica nu trebuie înțeleasă numai ca tehnică de investigație matematică și de organizare eficientă a informațiilor în diverse sisteme cu comandă și control. Cibernetica este și trebuie înțeleasă mai ales ca o concepție metodologică, ca un mod de gîndire, de concepere și modelare a sistemelor dinamice funcționale, cum este și procesul de învățămînt. Numai în felul acesta înseși realizările ei practice obligă la analiză teoretică profundă, la descifrarea unor posibilități de aplicare foarte largă a principiilor ei. De aceea, poate mai important decît prezentarea unor succese răsunătoare în diversele domenii ale științei și practicii, este necesar să-i prezentăm conținutul de idei, principii și categorii, ansamblul de elemente care conturează modul de „a gîndi cibernetic".

Ca știință al cărui obiect îl constituie sistemele care funcționează pe baza principiilor comenzii și controlului, legile care stau la baza funcționării acestor sisteme, indiferent de suportul material, cibernetica dezvoltă analiza raportului dintre structură și funcție și evidențiază valoarea informației ca sursă și măsură a trecerii dela structură la funcție.

a. Definind comanda ca pe o totalitate de influențe exercitate asupra unui sistem pentru a-i schimba funcționalitatea, rezultă că în cadrul ciberneticii *capitolul de teoria informației* are o mare importanță. De altfel el s-a dezvoltat atît de mult, încît se definește ca o disciplină aparte, care studiază legile emiterii, transmiterii, recepționării și prelucrării informației.

Procesul de învățămînt, s-a mai spus, este și el un proces cu comandă și control, cu autoreglare.

Capitolul de teoria informației este deci de real folos în analiza acestui proces. În fond, orice profesor constată că există o diferență între cantitatea de informație transmisă de el și cantitatea de informație rămasă în capul elevului, dar nu-și poate explica riguros științific care sînt cauzele acestei pierderi de informație. Dacă s-ar calcula exact cantitatea de informație emisă de profesor, manual sau altă sursă de informații, cantitatea de informație pierdută pe canalele de transmisie pînă la recepționarea ei de către elev, cantitatea ce „se pierde" prin prelucrarea informațiilor în capul elevului (codare, decolare), cît și cantitatea rămasă după această prelucrare, se înțelege că organizarea procesului de învățămînt ar fi mult mai eficientă.

Calculul entropiei — ca măsură a raportului dintre gradul de necunoaștere și cantitatea de informație necesară a fi transmisă (ținînd seama de pierderile ce trebuie calculate și avute în vedere) — ca și al negentropiei — ca măsură a informației taxiologice (de organizare și progres) [1] ne este pus la dispoziție de teoria informației. La fel, în stabilirea cu precizie a unor metode și tehnici eficiente de învățare, calculul entropiei este de acum o necesitate [2].

[1] Gh. Zapan, *Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive cu specială aplicare în domeniile pedagogiei și psihologiei,* „Revista de pedagogie" nr. 5/1966.

[2] Ursula Schiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului,* Ed. științifică, București, 1966.

În lumina acestei orientări, programele, manualele (mai ales cele programate), lecția profesorului, se desfășoară cu mai mare rigurozitate științifică, supraîncărcarea poate fi înlăturată, posibilitățile de a influența formarea unor structuri operaționale, de a stabili cantitatea de informație necesară pentru a forma o anumită funcționalitate (operațiile din capul elevului au loc prin prelucrări de informații; unele informații „se pierd", dar rămîne funcționalitatea, capacitatea de operare; în felul acesta nu putem afirma că informațiile s-au pierdut), sînt mult mai mari.

b. Unul din principiile de bază ale ciberneticii este cel al *conexiunii inverse (aferentației inverse)*. Acest principiu exprimă necesitatea ca în cadrul sistemelor cu comandă și control să existe o continuă informare a elementului comandă despre rezultatul obținut în elementul comandat, pentru ca în raport cu acest rezultat să se modifice comanda viitoare. În cadrul procesului de învățămînt (considerînd comandă explicațiile date de către profesor, cunoștințele transmise pentru a înlătura un grad de necunoaștere din capul elevului), profesorul (comanda) își reglementează modalitățile anterioare de transmitere a cunoștințelor în raport cu rezultatul obținut, cu nivelul la care au fost asimilate și înțelese aceste cunoștințe de către elevi.

În mod obișnuit, profesorul nu poate cunoaște operativ și cît de cît exact efectul, în capul fiecărui elev din clasă, al cunoștințelor transmise, în fiecare moment al lecției, pentru fiecare informație.

Analiza procesului de învățămînt în lumina ciberneticii ne atrage atenția asupra unei verigi a procesului de învățămînt cu mari rezerve pentru perfecționarea lui. Și acum, în învățămîntul clasic, se face controlul asupra eficienței explicațiilor date, dar foarte tîrziu și deci puțin operant. Nu știm în ce moment al predării în capul elevului s-au produs neînțelegeri, nu știm care din informații nu a fost asimilată, ca să putem modifica transmiterea cunoștințelor pentru a deveni eficiente; o dată cu asimilarea cunoștințelor s-au cumulat și neînțelegeri și greșeli de înțelegere etc., care nu pot fi înlăturate decît cu mare greutate, necunoscîndu-se momentul producerii lor.

Dar și elevul are nevoie de informații despre modul în care a lucrat. Este binecunoscut faptul că în orice activitate nu ne putem perfecționa decît dacă cunoaștem modul în care am rezolvat fiecare situație, fiecare dificultate ivită pe parcursul desfășurării acțiunii. Evident, în condițiile obișnuite ale învățămîntului, profesorul nu poate asigura informații fiecărui elev, în fiecare moment al lecției, despre modul în care a înțeles explicațiile, informațiile date. Iată o altă verigă a procesului de învățămînt în care sînt mari rezerve de creștere a eficienței.

Modul cibernetic de a analiza procesul de învățămînt scoate la iveală rezerve de perfecționare a lui și asigură, prin teoria informației, valorificarea lor. Organizat pe baza instrucției programate, procesul de învățămînt poate fi operant și în aceste verigi.

Reținem deocamdată că aferentația inversă și teoria informației sînt de real folos pentru analiza și organizarea eficientă a procesului de învățămînt.

c. Un alt capitol al ciberneticii este cel despre *algoritmi și algoritmizare*.

Folosirea pe scară largă a algoritmului a fost impusă de programarea în mașinile de calcul a diferitelor operații matematice. Definiți ca sisteme de raționamente care se succed într-o anumită ordine, care, fiind respectată, conduce sigur la rezolvarea unei situații problematice, a unor probleme de un anumit tip, algoritmii sînt instrumente cu eficiență precisă. Pe plan psihopedagogic ei sînt, în fond, deprinderi de activitate intelectuală elaborate pe baza unor analize riguroase, logice, care au conștientizat inițial fiecare verigă a raționamentelor și raporturile dintre verigi, iar apoi s-au automatizat.

În epoca noastră este solicitată mult creativitatea gîndirii caracterizată prin flexibilitate și fluiditate.

Se pot forma aceste trăsături ale gîndirii pe baza însușirii unor asemenea deprinderi, dacă transmitem asemenea instrumente la care să se apeleze în situații problematice tip ? Nu apare aici o contradicție ?

Dacă algoritmii s-ar transmite ca niște formule date de-a gata, introducerea lor în procesul de învățămînt nu va dezvolta creativitatea. Dar, așa cum se întîmplă prin însușirea matematicii — știință care a elaborat cei mai mulți algoritmi ce se transmit în procesul de învățămînt (orice calcul, începînd cu primele patru operații și pînă la calculul diferențial și integral) — creativitatea s-ar putea dezvolta mai deplin dacă ar fi elaborați și transmiși algoritmi și la alte materii de învățămînt. Însăși conștientizarea fiecărui moment din lanțul raționamentelor și a ansamblului de legături presupuse de sistemul rațional al algoritmului este o antrenare a proceselor de gîndire creatoare.

Mai mult, o dată însușiți algoritmii utili, gîndirea se eliberează de eforturi și poate să-și canalizeze energia spre rezolvarea unor probleme care nu se pot soluționa pe bază de algoritmi.

Valoarea algoritmilor pentru dezvoltarea creativității este probată — cum arătam — de matematică : este unanim recunoscut faptul că matematicile dezvoltă cel mai deplin operativitatea specifică și generală a gîndirii, creativitatea ei.

Algoritmi sînt transmiși și în cadrul lecțiilor de fizică, de chimie, de gramatică — analiză sintactică — etc., dar nu în suficientă măsură pentru ca tinerii să fie înzestrați cu instrumentele operaționale necesare vieții contemporane, pentru ca prin însușirea lor să fie antrenată gîndirea creatoare.

Iată încă o verigă în cadrul căreia se găsesc rezerve de dezvoltare și perfecționare a procesului de învățămînt în direcția formativă contemporană.

d. În ultimul timp se scrie foarte mult despre valoarea modelelor în cercetare ; s-a scris și despre valoarea lor formativă în procesul instructiv [3]. Care este sensul și care sînt direcțiile de aplicare a modelelor și în procesul de învățămînt ?, care sînt profiturile teoriei pedagogice și mai ales ale practicii instructiv-educative de pe urma folosirii lor ?

Cibernetica a extins foarte mult această veche metodă de cercetare : *modelul* și *modelarea*. Avînd ca obiect sistemele care funcționează pe baza principiilor comenzii și controlului, indiferent de natura materială a sistemelor sau, în altă definiție, organizarea eficientă a acțiunii, cibernetica a extins folosirea raționamentului analogic, căci numai astfel putea să generalizeze pe arii foarte largi, de la mecanică și chimie pînă la fiziologie, psihologie și economie.

Modelul, fiind o copie a unui fenomen, obiect real ce nu poate fi abordat direct (experiențe directe pe scoarța cerebrală în funcțiune — bunăoară), trebuie să îndeplinească unele condiții. Să reproducă, în primul rînd, însușirile esențiale ale fenomenului modelat, și să creeze premisele pentru descoperirea unor noi însușiri în fenomenul, obiectul modelat. Astfel, dacă modelul B a reprodus trăsăturile a, b, c. existente în fenomenul modelat A și are în plus însușirea d, conchidem prin analogie că și A are această însușire.

În procesul de învățămînt modelul și modelarea se aplică demult. Nu însă în forma impusă de gîndirea cibernetică, nu în mod conștient în direcția impusă de cibernetică și din această cauză insuficient pentru direcția *formativă* cu sens contemporan. Astfel, se folosesc scheme, grafice, diagrame, tablouri intuitive, modelaje, machete etc. Toate le numim, de obicei, material

[3] B. Zörgö, *Rolul acțiunilor cu modele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic, în creativitate, modele, programare. Studii de psihologie a gîndirii*, Ed. științifică, București, 1967.

didactic. Dar acest material didactic nu este folosit şi cu scopuri formative *contemporane*.

Este vorba de a beneficia în procesul de învăţămînt de resursele euristice ale modelului, de valoarea euristică a raţionamentului analogic. În practică este folosit cu precădere materialul didactic dintr-o singură categorie : fie *modele substanţiale* (machete, mulaje), fie *modele grafice* (scheme, diagrame, tablouri etc.), fie *modele logice* (exprimarea raporturilor reale dintre procese, fenomene, în relaţii logice riguroase), fie *modele matematice* (exprimarea raporturilor cantitative şi spaţiale în ecuaţii, formule etc.), fie, foarte rar, *modele cibernetice* (sisteme dinamice funcţionale cu autoreglare, interpretate pe baza principiilor conexiunii inverse).

Foarte rar se folosesc două sau trei categorii de modele pentru a ilustra acelaşi fenomen ; cu alte cuvinte nu se stimulează formarea capacităţii euristice a elevilor prin solicitatea lor la analogii în sensul definit mai sus, nu se stimulează modelarea chiar de către ei a unor fenomene şi procese pe care le studiază, nu se educă antrenarea flexibilităţii, fluidităţii gîndirii prin trecerea de pe un model pe altul, capacitatea de abstractizare solicitată cu ocazia trecerii de la fenomen la model, de la un tip de model la altul, fiecare tip de model bazîndu-se pe un anumit grad de abstractizare.

Se constată uşor că cibernetica ne sugerează şi în direcţia aceasta soluţii valoroase pentru perfecţionarea procesului de învăţămînt.

Modelul poate să aibă şi o altă folosire în procesul de învăţămînt. Cele mai multe din relaţiile dintre procese şi fenomene, dintre obiectele ce ne înconjoară pot fi reproduse în modele. Necesitatea reproducerii lor în modele este deosebit de utilă în situaţii care nu reuşesc să fie înţelese în esenţa lor de către elevi. Un exemplu este cel pe care l-a luat B. Zörgö cu privire la însuşirea împărţirii numerelor fracţionare. Copiii înţeleg greu de ce $8 : \frac{1}{4} = 32$, pentru că există aici o persistenţă a sensului, a semnificaţiei, a planului semantic, care împiedică înţelegerea. Pentru copil, a împărţi însemnează numai ceea ce ne dă sensul direct : *a îmbucătăţi deîmpărţitul* şi de aceea rezultatul, *cîtul*, nu poate fi decît mai mic decît deîmpărţitul.

Trebuie elaborat un model care să reproducă exact raporturile exprimate în împărţirea dată, pe care elevul să-l poată analiza, manipula chiar (în perioada interiorizării acţiunilor obiectuale)[4] şi apoi să-l poată integra în sistemele sale operaţionale. Asemenea situaţii sînt numeroase şi la toate obiectele de învăţămînt. Modelarea trebuie să fie deci şi un procedeu al profesorului în etapa pregătirii lecţiilor.

IV. *Instruirea programată* poate realiza aceste orientări fără să apară abateri dela îndeplinirea lor într-o clasă sau alta, deoarece ele se obiectivează într-o programă (manual) cu care lucrează elevul (introdusă în maşină sau chiar fără maşină).

Instruirea programată[5] se caracterizează prin cîteva însuşiri ce ne explică de ce se pot realiza orientările date de cibernetică, fără abateri*.

1. În cadrul instruirii programate se fragmentează dificultăţile în aşa fel, încît elevul să le poată depăşi. Şi în instruirea clasică se fragmentează dificultăţile, dar în instruirea programată se poate ajunge la calcularea exactă a gradului de dificultate ce trebuie depăşită şi la stabilirea cantităţii de informaţie necesară.

---

[4] B. Zörgö, *op. cit.*

[5] Pentru informare vezi : V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967.

* Aceste orientări se pot realiza şi în afara instruirii programate, dacă profesorul sau învăţătorul se pregăteşte temeinic. Aferenţaţia inversă nu se va putea realiza însă fără instruire programată.

2. Prin instruire programată se realizează o adaptare la particularitățile individuale. Prin programarea de tip liniar se poate adapta instrucția la ritmul individual de avansare al elevului, la un obiect sau altul. Prin programarea de tip ramificat se poate adapta instrucția și la nivelul capacităților intelectuale ale fiecărui elev, prin acele subprograme.

3. Se poate realiza deplin participarea activă a elevului în fiece moment al instrucției — prin faptul că la fiecare dificultate dată el trebuie să dovedească depășirea ei, prin rezolvarea directă a unei probleme (fie prin construirea răspunsului, fie prin alegerea răspunsului).

4. În cadrul instruirii programate se poate cunoaște în fiecare moment al avansării pe drumul cunoașterii dacă explicațiile au fost corespunzătoare gradului de dificultate ce trebuie depășit, dar și dacă elevul a înțeles sau nu explicațiile ; cu alte cuvinte, aferentația inversă funcționează în fiecare din cele două sensuri (*spre profesor și spre elev*), asigurînd controlul operativ pentru fiecare dificultate, atît de necesar în sporirea eficienței învățării.

Prin alcătuirea pașilor (fiecare pas trebue să asigure depășirea unei dificultăți) se asigură toate aceste patru elemente : fragmentarea controlată a dificultăților și calcularea posibilităților de depășire a lor, activizarea fiecărui elev în raport cu ritmul și chiar cu capacitățile lui, realizarea controlului operativ și eficient, înlăturarea posibilităților de acumulare a golurilor în cunoștințele elevilor.

În cadrul programelor se pot transmite, fără posibilitate de abatere, algoritmi, modele raționale, se poate solicita gîndirea prin tipuri diferite de probleme etc. În felul acesta, realizarea orientărilor date de cibernetică se obiectivează în programe cu care elevul vine singur în contact și nu mai depinde de o serie de factori care pot înlătura acest contact.

S-ar părea că instruirea programată este avantajoasă numai dacă avem manuale programate și mașini. Deși este evident că marile avantaje se obțin avînd elaborate programe (manuale) bune și mașini, sînt însă unele aspecte pe care programarea le-a impus și modului clasic de a învăța.

În primul rînd, instruirea programată a impus principiul analizei logice riguroase a obiectului, cunoașterea profundă a științei pe care o reprezintă obiectul în planul de învățămînt. Numai astfel fiecare lecție va fi o verigă corespunzătoare în lanțul ce trebuie parcurs pentru a înțelege sistemul categoriilor și legilor științei respective. De aceea, ea ne atrage atenția că, la orice nivel al copiilor, cel care predă trebuie să aibă viziunea integrală a științei pe care o predă, clare obiectivele finale ale predării obiectului, capacitatea de analiză riguroasă, logică, a obiectului și de adaptare la diferite vîrste a cunoștințelor. Programarea a pătruns din necesitatea de a înlătura lipsa de cadre, dar ea impune ridicarea nivelului de pregătire științifică de specialitate, psiho-pedagogică și logică a profesorului.

Optica programatică, o dată însușită, creează bazele elaborării unor programe de învățămînt (obișnuite) mult mai riguroase și alcătuirii unor manuale mult mai clare și mai accesibile. Pe baza elaborării sistemului logic al disciplinei respective, adaptat apoi la nivelul claselor, se pot înlătura și multe date care generează supraîncărcarea. Pentru elaborarea didacticilor speciale, programarea ne-a condus la concluzia științifică : *punctul de plecare al elaborării metodicilor este analiza conținutului științific al obiectului și nu principiile generale pedagogice.*

Principiile pedagogice sînt eficiente dacă înlesnesc însușirea științei, nu însă prin modelarea ei după particularitățile psiho-pedagogice, ci prin metode corespunzătoare acestor particularități. Această orientare este mai dificilă poate, dar este științifică și mult mai eficientă.

Însușirea cunoștințelor de programare, exersarea profesorului în elaborarea unor capitole programate și în verificarea lor practică, pe baze riguroase, asigură o temeinică pregătire pentru predare, chiar dacă nu se va folosi

instruirea programată. Această concluzie este de mare valoare şi ea impune introducerea, în cadrul cursurilor de metodică de la facultăţi, a analizei cibernetice a procesului de învăţămînt, studierea teoretică şi pe bază de aplicaţii practice a instruirii programate. Orizontul psiho-pedagogic, capacitatea de înţelegere mai profundă a procesului de învăţămînt ar creşte la studenţi, iar eficienţa practică la catedră ar fi mult mai mare. Efectele acestea pot fi obţinute pînă la generalizarea instruirii programate, pînă la introducerea maşinilor de învăţat. Chiar dacă astăzi nu se văd toate efectele ei pozitive (nici cele negative desigur) şi uneori se respinge această orientare în analiza şi organizarea procesului de învăţămînt, viitorul o va impune. Este bine să ne pregătim de pe acum, cunoscînd-o bine, folosind ce se poate încă în condiţiile învăţămîntului clasic. Aceasta nu înseamnă o fugă după „nou" de dorul noului, ci o privire, după părerea noastră lucidă, atentă, asupra prezentului şi o proiecţie spre viitorul care nu este prea îndepărtat.

КИБЕРНЕТИЗАЦИЯ И ПРОГРАММИРОВАННИЕ — ПУТЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ДИДАКТИКИ

(Резюме)

В первой части статьи определяется содержание современного понятия о модернизации образования: совокупность мероприятий по решению главнейшей задачи, выдвинутой перед школой эволюцией современного общества: уменьшение разрыва между все возрастающим объемом научной информации и стабильными возможностями учащихся и студентов. Модернизация рассматривается как в плане новой организации систем образования, так и в плане компонентов процесса образования (содержание, методы, средства обучения, формы), применяемая для развития творческих способностей.

Во второй части уточняются основные идеи кибернетики, способствующие более эффективной организации образования: теория информации, алгоритмизация, принцип обратной связи.

В третьей части статьи анализируется программированное обучение как средство осуществления идей кибернетики.

Кибернетическая концепция и программирование рассматриваются как комплексное средство решения вопросов, встающих перед современной школой, как ответ на социальный заказ, следовательно, как один из путей модернизации.

LA CONCEPTION CIBERNÉTIQUE ET PROGRAMMATIQUE — UNE DES VOIES DE MODERNISATION DE LA DIDACTIQUE

(Résumé)

Dans la première partie de cette étude on définit le contenu du concept contemporain de modernisation de l'enseignement comme la totalité des actions nécessaires à la résolution du problème majeur que pose face à l'école l'évolution de la société contemporaine, à savoir l'amoindrissement du décalage entre le volume sans cesse croissant de l'information scientifique et les capacités relativement stables des élèves et des étudiants. Ces action de modernisation sont envisagées tant sur le plan des nouvelles organisations des systèmes d'enseignement qu'en ce qui concerne tous les élèments composants du processus d'enseignement (contenu, méthodes, moyens et formes d'enseignement) appliquées au développement des capacités de création, d'inovation, qu'exige l'évolution particulière de la societé contemporaine dans son ensemble.

Dans la deuxième partie, on précise les idées fondamentales de la cybernétique dont il faut tenir compte pour obtenir une organisation plus efficiente

de l'enseignement en vue de la solution correspondante au problème majeur déjà mentionné et qui s'impose universellement, à savoir : la théorie de l'information, la théorie des algorythmes, des méthodes et du principe de la connexion inverse.

Dans la troisième partie on présente **l'instruction programmée** en tant que modalité de réalisation plus sûre et plus complète que la voie classique des idées de la cybernétique.

La conception cybernétique et programmatique s'affirment comme une modalité complexe de résoudre les problèmes posés face à l'enseignement contemporain en tant que réponse aux éxigences sociales, donc comme une voie de modernisation.

THE CYBERNETIC AND PROGRAMATIC CONCEPTION — A WAY FOR THE MODERNIZATION OF DIDACTICS

(Abstract)

In the first part of the paper, the author defines the content of the contemporary concept of the education modernization as the totality of the actions meant to solve the major school question mooted by the evolution of the contemporary society, that of reducing the discrepancy between the ever growing scientific knowledge and the pupils'and students' relatively stable abilities. The modernizing activities are considered as well from the point of view of the new organization of the educational system, as regarding all the components of the educational process (content, methods, educational media, educational forms), used for the development of the creative and inovation abilities, requested by the specific character of the contemporary society evolution in general.

In the second part of his paper, the author specifies the basic ideas of cybernetics, which should be taken over by education, with a view to a more efficient educational organization, in order to solve the major problem facing school all over the world. These basic ideas are : the theory of information, of algoritms, of the methods and the principle of feedback.

In the third part, programmed instruction is presented as a surer and more complete modality for turning to good account the ideas of cybernetics.

The cybernetic and programatic conceptions are complex modalities of solving the problems facing the contemporary school, they are an answer to the social command, and therefore, a modernizing way.

Procesul constituirii didacticii actuale

MARIN VIŞAN
şef de secţie la Institutul de ştiinţe pedagogice

În cercul pedagogilor se discută cu tot mai mare insistenţă despre o aşa-numită „criză a didacticii". Înţelesurile acestei „crize" diferă de la un cerc de oameni la altul şi de la persoană la persoană. De cele mai multe ori însă, aşa-numita criză se referă la latura exterioară a unor manifestări în domeniul didacticii. Absenţa într-o anumită etapă a unor studii care să abordeze problemele teoretice ale didacticii generale, în înţelesul ei clasic, poate justifica doar într-o oarecare măsură observaţia că ar fi vorba de o anumită criză. În alte cazuri, se iau în consideraţie fie unele necorespondenţe dintre principiile didacticii clasice şi aspectele noi ale procesului de învăţămînt, fie lipsa unor preocupări pentru integrarea unor aspecte noi ale didacticilor speciale în teoria generală a învăţămîntului.

O astfel de situaţie a determinat numeroase acţiuni pe plan naţional şi internaţional în vederea sondării opiniei pedagogilor de prestigiu cu privire la starea actuală şi la tendinţele de modernizare a didacticii [1].

Absenţa studiilor care să abordeze problemele fundamentale pe care le ridică teoria pedagogiei în ansamblu, ca şi teoria învăţămîntului şi a celorlalte discipline pedagogice, este determinată, după părerea noastră, în primul rînd de marea complexitate a fenomenului pedagogic ca obiect unic de studiu pentru toate disciplinele pedagogice. Mai mult decît atît, în ultimii ani dificultăţile pe care le implică explorarea fenomenelor pedagogice şi explicarea lor pe baze ştiinţifice au sporit în proporţie geometrică, în timp ce instrumentele de cercetare au continuat să se dezvolte într-un ritm lent.

Aşa se explică, credem, că unii autori de manuale şi cursuri de pedagogie de la noi din ţară şi din alte ţări evită să prezinte cunoştinţele de pedagogie într-o structură adecvată şi specifică obiectului pedagogiei. De regulă, lucrările de pedagogie nu numai că nu încearcă să reflecte noile elemente care în mod obiectiv pătrund în sfera obiectului pedagogiei contemporane, dar prin conţinutul lor caută să rezolve situaţia conflictuală existentă pe plan teoretic printr-o dispersare a capitolelor cu caracter mai general şi a celor de didactică sau de teoria educaţiei într-o manieră de „imparţialitate" faţă de disciplinele pedagogice subordonate. Din punct de vedere practic, sub raportul instrucţiei didactice, materialul prezentat poate constitui un instrument în asigurarea cunoştinţelor primare de care viitorul învăţător sau profesor are nevoie pentru a se orienta în problematica procesului de învăţămînt. În ceea ce priveşte promovarea unei concepţii teoretice care să sprijine explicarea fenomenului pedagogic complex, să înarmeze pe oricare pedagog cu instrumentele necesare descoperirii noilor legi care apar în dezvoltarea procesului de instrucţie şi educaţie în actualul stadiu al dezvoltării sociale, ştiinţifice, tehnice şi culturale, credem că teoria pedagogică se dezvoltă mult prea încet.

Cu toate acestea nimeni nu poate nega faptul că ştiinţa pedagogiei n-a progresat continuu, iar ritmul dezvoltării ei nu se accelerează. Există nenumărate exemple care demonstrează fenomenul respectiv.

---

[1] *Anchetă internaţională asupra prezentului şi viitorului didacticii* „Pedagogiai Szemle", nr. 12/1966.

În etapa desăvîrșirii construcției socialiste, formarea omului, instruirea și educarea lui multilaterală se înscrie între problemele majore din punct de vedere social ; ea constituie nu numai un scop, o sarcină primordială, ci și un instrument social care contribuie la perpetuarea progresului general. Dezvoltarea științei pînă la nivelul transformării ei în forță de producție nu are numai o valoare practică imediată. Știința, ca forță de producție, determină noi calități muncii majorității oamenilor din societatea noastră. Acest atribut al muncii, care s-a manifestat atît în practică, cît și în teorie, are cele mai directe implicații în conținutul procesului de instrucție și educație, luat în ansamblu ca proces social unic, care cuprinde de data aceasta întreaga sferă a preocupărilor de formare a omului, atît în condițiile instituțiilor școlare specializate, cît și ale instituțiilor instrucționale extrașcolare și ale diferitelor forme de organizare socială, colectivă și individuală care urmăresc, toate la un loc, instrucția omului la nivelul impus de noua calitate a muncii contemporane.

Mersul firesc al dezvoltării științei și intrării treptate în sfera producției materiale, a antrenat — alături de o serie de sectoare ale tehnicii și culturii — și dezvoltarea procesului de pregătire a omului. Cîteva fapte pot semnifica fenomenul respectiv.

În țara noastră, ca și în alte țări, învățămîntul a progresat în ultimele două decenii cît n-a progresat în toate epocile civilizației luate laolaltă. La noi în țară, acum douăzeci de ani învățămîntul abia ajunsese să devină obligatoriu, în mod real pentru un nivel de 4 clase. În mai puțin de zece ani s-au luat măsuri pentru asigurarea obligativității învățămîntului cu durata de 7 ani. Apoi, numai după 4 ani s-a trecut la școlarizarea obligatorie cu durata de 8 ani, iar astăzi, după numai cinci ani, se pune problema prelungirii școlarizării obligatorii pe o durată de 10 ani.

La această evoluție semnificativă și ca ritm, dar și ca pondere a școlii în viața socială trebuie adăugat progresul realizat în conținutul învățămîntului nu ca volum, care este cu totul evident, ci sub raportul calității lui științifice și al orientării directe către nevoile imediate ale omului activ, integrat în noile condiții oferite de nivelul forțelor de producție.

Intensificarea rolului social al școlii a dus, fără îndoială, la *autoperfecționarea întregului învățămînt* sub toate aspectele — ca structură, ca durată, sub raportul conținutului și metodelor de învățămînt. Într-adevăr, procesul de „modernizare" a școlii a fost determinat în primă instanță de factori externi, obiectivi. Nu este însă suficient să apară necesitatea pentru ca să se producă și efectul, mai ales cînd este vorba de rezultatele procesului de învățămînt, atît de complex. Fără să putem absolutiza efectul integral pozitiv pe care îl are școala noastră în această etapă, trebuie totuși să recunoaștem că numeroasele ei succese în pregătirea cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate socială se datoresc, în ultimă instanță, calității procesului de învățămînt, deci intervenției factorilor de instrucție care au corespuns într-o anumită privință sarcinilor impuse la un moment dat.

Rezultă că, deși nu s-au afirmat în suficientă măsură pe plan teoretic, există totuși un sistem de acțiuni pedagogice care operează din interiorul procesului de învățămînt în consens cu cerințele sociale externe.

Didactica, și în general științele pedagogice, sînt solicitate să înfăptuiască marea operă socială de a ridica întregul proces de învățămînt la nivelul noilor sale sarcini.

În ultimii ani, mai ales, cercetarea pedagogică a fost pusă în fața unor probleme noi ale școlii, pentru a căror soluționare instrumentele didacticii clasice s-au dovedit insuficiente. Simpla prelungire a duratei învățămîntului obligatoriu nu putea să rezolve totodată și calitatea învățămîntului, în sensul asigurării unei pregătiri a elevilor pentru a putea să se integreze direct în viața socială. Se impunea căutarea unor căi prin care procesul de învățămînt să fie cu totul contemporan, în formă și în conținut. De asemenea, trebuiau căutate o serie de metode mult mai eficiente cu ajutorul cărora să se descopere noi resurse ale intensificării procesului de formare a elevilor.

O primă categorie de cercetări în domeniul didacticii au constituit-o cele referitoare la studierea reorganizării conținutului învățămîntului. Cunoștințele din programele și manualele școlare nu mai corespundeau nici cu caracterul școlii și nici cu direcțiile noi ale științelor particulare. Școala contemporană are sarcina să pregătească elevii pentru viață și nu se poate servi de alte instrumente decît de cele pe care le vor folosi în viață. Din acest punct de vedere cunoștințele introduse în conținutul învățămîntului trebuiau să dobîndească și funcția de *integrator social*, calitate puțin evidențiată în unele programe și manuale școlare, dintre care unele se mai află și astăzi în circulație.

Compararea conținutului cunoștințelor din programe și manuale cu cele acumulate în ultima vreme de către științele particulare corespunzătoare obiectelor de învățămînt a condus pe cercetători și la alte concluzii pedagogice. Se impunea nu numai înlocuirea uneori integrală a cunoștințelor școlare cu cele noi, sau numai a unor capitole, ci și reorganizarea structurală din unghiul de vedere al logicii interne a științei respective și nu numai al principiilor didacticii tradiționale, în scopul asigurării într-o măsură mai mare a eficienței procesului de instrucție. În alte cazuri, se impunea adoptarea și a metodelor de cercetare din știință și transformarea lor în metode de predare. Desigur nu în totalitate și nu întotdeauna ceea ce ne oferă științele particulare, științele naturii și științele sociale, din punctul de vedere al cunoștințelor și metodelor, se poate transfera școlii. În orice caz, aici intervin o serie de corective pedagogice care nu numai că prelucrează și transformă materialul informațional la specificul lecției, ci îl supune unor operații de simplificare sau restructurare după principii strict didactice, pentru ca el să corespundă cu nivelul de înțelegere al elevilor, să le asigure caracterul operațional specific vîrstei și nivelului de pregătire dobîndit pe baza instrucției anterioare.

După părerea noastră problema transformării logicii științei ca principiu în organizarea noilor cunoștințe din programe și manuale comportă încă discuții față de modul în care se pune într-o serie de articole și studii apărute în ultima vreme. A accepta un astfel de punct de vedere pentru orice obiect de învățămînt și la orice vîrstă înseamnă un mod de abordare simplist introdus în teoria învățămîntului, cu precădere în teoria învățării. Probabil că supraestimarea valorii acestui principiu în organizarea noului conținut al unor obiecte de învățămînt, îndeosebi al celor din domeniul științelor naturii, se datorește și faptului că introducerea lui pe cale experimentală a condus la unele rezultate categoric superioare celor obținute în condițiile programelor al căror conținut științific era mutilat de aplicare mecanică a unor principii didactice depășite. Concluzia însă nu poate fi trasă cu ușurință, fără a se lua în considerație, de fapt, intervenția altor factori, de data aceasta aparținînd noii didactici, care au acționat în mod indirect sau mascați de formele vechi. Numai dacă am lua în considerație faptul că elevii posedă un bagaj de cunoștințe empirice mult mai mare ca în trecut, dobîndit pe alte canale de informație decît cele oferite de școală, sau ca rezultat al influențării lor în cadrul altor obiecte de învățămînt și aceasta constituie motive de precauție în afirmarea unor verdicte în pedagogie.

Cercetările experimentale din domeniul didacticii, care au luat o amploare deosebită în întreaga lume, evidențiază în principal trei atribute ale noului conținut al cunoștințelor ce trebuie introdus în învățămînt: actualitatea informației, caracterul operațional-formativ și instrumental. În demonstrarea valorii acestor calități ale noului conținut al învățămîntului, cercetările din țara noastră ocupă poziții noi, înaintate și cu o pregnantă notă de originalitate.

Concepția care stă la baza cercetărilor în domeniul învățămîntului matematicii, a cărui organizare a început cu cinci ani în urmă, ocupă poziții de o deosebită valoare științifică. Pornind de la unele constatări privind importanța însușirii temeinice a cunoștințelor matematice, atît pentru înaintare fără dificultăți în studiul matematicilor superioare, cît mai ales pentru o mai mare eficiență sub raport formativ, un colectiv de cercetători ai Institutului de științe pedagogice au elaborat o nouă programă școlară pentru clasele mici ale școlii generale. Programa a fost concepută în așa fel încît elevii din primele clase să poată însuși conștient conceptele matematice pe baza experienței concrete.

În clasa I, învățarea matematicii a început prin familiarizarea copiilor cu noțiunea de mulțime, avînd ca punct inițial operarea cu obiecte concrete. În abordarea acestei idei s-a luat în considerație faptul că din punct de vedere epistemologic conceptul de mulțime se formează înaintea celui de număr.

Operarea cu mulțimile de obiecte — reunirea, disocierea lor — oferă copiilor posibilitatea înțelegerii conceptelor de număr cardinal și ordinal și a primelor operații matematice.

Experiența întreprinsă pe baza noilor programe [2] timp de cinci ani a arătat că elevii clasei a V-a ating un asemenea grad de maturitate matematică care le permite să abordeze teme destul de complicate și abstracte.

---

[2] *Unele rezultate ale cercetărilor în legătură cu modernizarea învățămîntului matematic în școala generală*, în vol. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965, și *Studiul predării cunoștințelor matematice la elevii claselor a II-a și a III-a, pe baza unei structuri unitare*, în vol. *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.S.D.P., 1967.

O serie dintre ideile şi poziţiile pe care se situează cercetarea colectivului nostru sînt confirmate în bună parte şi de alţi cercetători şi oameni de ştiinţă [3].

Într-un mod specific cercetările în domeniul învăţămîntului chimiei şi fizicii abordează problemele restructurării cunoştinţelor pentru noile programe şi manuale şcolare pornind de la reconsiderarea logicii didactice în funcţie de logica ştiinţelor respective. Concepţia ambelor cercetări, ca de altfel şi cea care a stat iniţial la baza cercetării de matematică, a rezultat din descoperirea cauzelor unor insuccese la învăţătură ale elevilor, îndeosebi din descoperirea diferitelor aspecte ale formalismului din cunoştinţele însuşite, care izvorau în mod evident din natura defectuoasă a structurii cunoştinţelor prezentate în programele şi manualele şcolare de chimie şi fizică. În urma unor sondaje întreprinse în anul şcolar 1963—1964 în rîndul unor elevi din prima clasă a liceului s-au constatat următoarele aspecte ale formalismului în însuşirea cunoştinţelor de chimie :

1. Slabe posibilităţi de a explica formulele chimice ale substanţelor. Elevii nu făceau apel la cunoştinţele despre compoziţia chimică a substanţelor.

2. Scrierea greşită a formulelor — fapt care dovedea însuşirea lor mecanică.

3. Atribuirea unor însuşiri străine aparţinînd altor formule învăţate anterior (sprijinirea mecanică pe analogie) ş.a. [4].

Procedînd la o analiză temeinică a programelor şi manualelor de chimie din şcoala generală şi liceu s-a ajuns la concluzia lipsei unei riguroase organizări ştiinţifice a întregului conţinut. Procedeul adăugirilor şi eliminărilor, cu scopul de a „moderniza" sau de a „simplifica" programele şcolare, a dus la înlăturarea oricărui principiu de organizare ştiinţifică. De aceea, singura modalitate de restabilire a caracterului ştiinţific al cunoştinţelor a constat în apelul făcut la logica ştiinţei chimiei, a modului ei de constituire pe baza teoriilor fundamentale despre structura substanţei. Urmînd acelaşi principiu au fost posibile organizarea în continuare şi a altor cercetări, urmărind îndeosebi aspectele specifice ale metodicii predării cunoştinţelor de chimie în şcoala generală [5].

Conceperea unui curs modern de fizică a fost posibilă, de asemenea, numai prin elaborarea unei structuri în conformitate cu logica ştiinţei respective. Conţinutul programei experimentale de fizică a fost întemeiat pe cele două idei fundamentale care stau la baza concepţiei privind structura materiei : ideea unităţii materiale a lumii fizice şi a universalităţii legilor fizice care reflectă această unitate ; ideea de mişcare ca formă de existenţă a materiei [6]. Structurarea cunoştinţelor pe baza concepţiilor respective a putut asigura programei experimentale un pregnant caracter ştiinţific, i-a asigurat unitatea conţinutului şi a creat premisele favorabile folosirii eficiente a unor noi metode de învăţămînt.

Probleme speciale ridică cercetările de didactică referitoare la predarea geografiei. Şi aici optimizarea conţinutului geografiei ca obiect de învăţămînt depinde de asigurarea unei structuri apropiate de cea a ştiinţei respective. Organizarea conţinutului obiectului de învăţămînt la geografie pe ideea respectivă întîmpină o serie de greutăţi, determinate de însăşi neclarificările păstrate în dezbaterile oamenilor de ştiinţă, în special în privinţa delimitării obiectului de studiu al diferitelor ramuri ale geografiei. Particularitatea modului de abordare din punctul de vedere al cercetării didactice constă, în cazul geografiei, din faptul că, spre deosebire de alte ramuri ale ştiinţelor naturii, acumulările şi descoperirile geografiei din ultima vreme nu sînt de natură să restructureze nici ştiinţa respectivă şi nici

---

[3] J. M. Lerner, în articolul *Enseignement moderne et mathématique du primaire*, publicat în „L'Education nationale", Paris, 1965, nr. 22 prezintă metoda elaborată de Z. V. Dienes, doctor în logica matematică şi psihologia copilului, unul dintre animatorii Grupului internaţional de studii pentru învăţarea matematicii (International Study Group for Mathematics Learning), care, între alte principii, consideră ca deosebit de important în învăţarea matematicii de către copiii mici pe cel al abstractizării unei structuri concrete, a elementelor particulare şi reţinerii structurii comune. De asemenea, A. S. Pcelko şi M. I. Moro, în articolul *O novoi programme po matematika dlia I—III—klassov*, publicat în „Nacealnaia şcola" nr. 5/1967 propun o nouă programă de matematică care se aseamănă în liniile ei generale cu programa ce se experimentează la noi în ţară încă din anul 1963—1964. O concepţie întrucîtva asemănătoare este prezentată de profesorul belgian Papy în *Matematica modernă*, Editura tineretului, 1967.

[4] Vezi : *Studiul predării unor cunoştinţe de chimie în concordanţă cu teoriile despre structura materiei*, în vol. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965, p. 288.

[5] Vezi : *Valoarea didactică a modelului atomic în studiul sistematic al elementelor chimice*, în vol. *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967, p. 232.

[6] Vezi : *Un nou mod de a concepe perfecţionarea predării cunoştinţelor de fizică la clasa a VI-a*, în vol. *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967, p. 183.

obiectul de învăţămînt. Totuşi, sub raportul creşterii eficienţei învăţămîntul geografiei, relaţia dintre fizic şi economic, problemă mult disputată în literatura pedagogică, este de natură să reprezinte un punct de vedere nou, mai ales sub aspect metodologic. Unele soluţii în această privinţă s-au şi adus de către cercetările speciale întreprinse pînă acum[7].

Probleme diferite, cu totul speciale, ridică cercetările de didactică specială în domeniul istoriei şi în general al ştiinţelor umaniste. Aici logica ştiinţei reprezintă principalul criteriu de organizare a conţinutului, chiar şi în vederea repartizării lui pe clase. Cu toate acestea conţinutul cunoştinţelor de istorie nu reuşeşte, decît în condiţiile unei deosebite intervenţii din partea profesorului, să realizeze scopul instructiv şi cu deosebire pe cel educativ. Aşa cum se arată în studiul *Cu privire la problema însuşirii noţiunilor de istorie în şcoala generală*[8] „istoria, ca obiect de studiu în şcoală, nu poate să urmeze un alt mod de organizare a cunoştinţelor, în afară de cel prezentat de ştiinţa istoriei, adică respectînd succesiunea cronologică a faptelor şi fenomenelor istorice".

Dificultăţile evidente în studiul istoriei sînt determinate de modul în care este conceput sistemul noţiunilor de istorie de-a lungul întregii şcolarităţi. Sub acoperirea respectării principiului cronologiei faptelor istorice, autorii programelor, dar cu deosebire cei ai manualelor, se preocupă într-o foarte mică măsură de respectarea posibilităţilor de abstractizare şi generalizare ale elevilor din primele clase ale şcolii generale, în care istoria începe să fie predată ca obiect de învăţămînt. De aceea, procesul formării gîndirii istorice cauzale la elevi şi al formării concepţiei ştiinţifice asupra legilor care stau la baza evoluţiei societăţii întîmpină dificultăţi care se reflectă negativ în rezultatele la învăţătură, în lipsa de interes faţă de studiul istoriei, în caracterul mecanic al metodelor de însuşire.

Astfel de probleme care se pun în faţa cercetărilor de didactică specială configurează una dintre noile direcţii ale modalităţilor în care trebuie să fie abordate problemele actuale ale sporirii eficienţei procesului de învăţămînt. După cum se poate constata din datele prezentate, specific cercetărilor de didactică este modul inductiv de abordare. În genere, se porneşte de la stabilirea scopului şi rolului pe care îl are un anumit obiect de învăţămînt în ansamblul procesului de învăţămînt, văzut prin prisma sarcinilor actuale ale şcolii şi apoi se trece la analiza situaţiei de fapt a cunoştinţelor în primul rînd şi a metodelor adecvate de predare, de pe poziţia ultimelor date cucerite şi acumulate în ramura ştiinţei respective. Ulterior, în condiţiile unor cercetări cu caracter experimental se verifică sistemul metodelor şi procedeelor, al formelor de organizare a procesului de învăţămînt în concordanţă cu particularităţile noului conţinut. Singura metodă ştiinţifică de verificare a rezultatelor procesului de învăţămînt în condiţiile experimentării unui nou conţinut şi a unor noi metode şi mijloace de învăţămînt, pe care o preconizează didactica modernă, este aceea a demonstrării cu fapte raportate la indicii de calitate elaboraţi în mod riguros cu ajutorul metodelor matematice, ale ciberneticii şi psihologiei învăţării. De aceea, din sfera cercetărilor de didactică fac parte integrantă cele de instruire programată, în primul rînd, organizată şi „orientată în conformitate cu modelul cibernetic al procesului de învăţămînt"[9] şi cele de psihologia învăţării, care urmăresc o utilizare optimă în instrucţie a premiselor cognitive şi operaţionale existente în anumite etape ale dezvoltării copilului[10].

Instruirea programată, îşi aduce o reală contribuţie la cercetările de didactică modernă, deoarece în primul rînd determină o reorganizare a conţinutului obiectului de învăţămînt, astfel încît „să se respecte, în acelaşi timp, logica internă a ştiinţei şi logica didactică (instruire în raport cu particularităţile de vîrstă, ale proceselor de însuşire a cunoştinţelor şi de formare a capacităţilor intelectuale)"[11]. În privinţa metodelor de transmitere şi verificare a modului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi, instruirea programată ea însăşi constituie un model de metodă complexă, care, concomitent, presupune metoda demonstraţiei logice, repetiţia şi eventual şi conversaţia.

O altă categorie a cercetărilor de didactică este reprezentată prin studiile de psihogenetică, organizate cu scopul de a descoperi anumite disponibilităţi existente la copil,

---

[7] Vezi: *Cercetări experimentale privind predarea cunoştinţelor de geografie fizică generală la clasa a V-a*, în vol. *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967.

[8] În vol. *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967, p. 276.

[9] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967, p. 13.

[10] Paul Popescu-Neveanu ş.a., *Cercetări asupra formelor elementare de cunoaştere geometrică, fizică şi biologică*, în vol. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965, p. 5.

[11] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967, p. 178.

atît pentru a preveni dificultăţile ce ar putea surveni în procesul instrucţiei, cît şi în vederea alegerii şi distribuirii materialului şi metodelor într-o succesiune şi gradaţie corespunzătoare [12].

Fiecare dintre cele trei categorii ale cercetărilor de didactică (modernizarea conţinutului şi metodelor de predare, instruire programată şi cele de teoria învăţării), deşi se disting ca metodologie, se constituie într-un sistem unitar de abordare a unor aspecte particulare ale unui obiectiv unic — sporirea eficienţei procesului de învăţămînt.

Trebuie remarcat că deşi cercetările respective privesc faptul pedagogic din unghiuri diferite, de pe poziţiile unor ştiinţe dinafara didacticii — ştiinţelor particulare (ale naturii şi sociale), ciberneticii şi psihologiei — într-un fel ele se desfăşoară pe un teren comun — şcoala — şi avînd un scop final comun, intensificarea procesului de învăţămînt. Fiecare în parte, deşi nu în mod absolut, oferă didacticii generale fapte şi date din care ar putea să extragă noi principii şi legi generale specifice învăţămîntului actual.

Considerăm că în momentul de faţă, fiind în posesia datelor oferite de cercetările speciale de didactică, putem face unele consideraţii de ordin mai general cu privire la caracterul didacticii actuale, al obiectului său şi al relaţiilor ei, ca teorie generală a învăţămîntului, cu celelalte discipline subordonate.

Ca în toate celelalte domenii, cercetările de didactică organizate în ultima vreme din iniţiativa unor ramuri de ştiinţă limitrofe parcurg o etapă de *diferenţiere* şi *specializare* în acelaşi timp, care nu de puţine ori depăşesc principiile şi metodologia didacticii clasice. Aşa cum rezultă din datele oferite de cercetările de didactică specială, metoda inductivă se dovedeşte superioară deducţiei atotcuprinzătoare, promovată odinioară în cercetarea didactică, dînd astfel posibilitatea determinării specificităţii fenomenului pedagogic, orientării lui pe căile cele mai sigure şi mai directe către atingerea obiectivelor comune ale învăţămîntului contemporan. În parcurgerea acestui domeniu sînt căutate metodele cele mai raţionale şi mai operative descoperite de către alte ştiinţe, însă care prin natura lor, se dovedesc a avea o valoare universală.

Didactica, ca teorie generală a învăţămîntului, se află în pragul unei etape noi în dezvoltarea ei. Dintr-o disciplină care nu pînă demult avea un caracter dogmatic, îngust, didactica devine o ştiinţă modernă prin lărgirea sferei de cuprindere şi ridicare a nivelului de abstractizare şi teoretizare a noilor date şi fapte din practica procesului de învăţămînt.

Obiectul didacticii moderne constă în cuprinderea întregului proces de învăţămînt, în toată complexitatea lui de astăzi.

Ca urmare a adîncirii caracterului ştiinţific, teoretic, a cuprinderii în sfera sa a unor noi ramuri ale ştiinţelor particulare, *didactica modernă se configurează ca o ştiinţă de sinteză, integratoare.*

Cu cît sporeşte nivelul teoretic al didacticii, cu atît se apropie mai mult de procesul de învăţămînt, asigurîndu-i permanent ritmuri tot mai ridicate, în concordanţă cu cerinţele actuale şi de perspectivă ale dezvoltării sociale.

Ritmul în care se dezvoltă şcoala de astăzi tinde în mod necesar să devanseze cerinţele contemporane, asigurînd calea către o nouă etapă socială prin pregătirea pe care trebuie s-o dea generaţiilor tinere. Participarea didacticii ştiinţifice la rezolvarea sarcinilor actuale şi de perspectivă ale şcolii a devenit o necesitate obiectivă. Fără intervenţia directă a ştiinţei pedagogice la procesul de formare a viitoarelor cadre necesare tuturor sectoarelor de activitate socială, procesul instructiv-educativ nu va putea să fie la înălţimea sarcinilor actuale.

ДИНАМИКА РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

(Р е з ю м е)

В педагогической литературе обсуждается так называемый кризис дидактики. Указывая на лимиты этого утверждения, автор приводит многочисленные примеры исследований, проведенных в последние годы в Институте педагогических наук, разделяя их на три категории: а) исследования по реорганизации системы знаний в плане приближения

[12] Vezi cercetările asupra formelor elementare de cunoaştere geometrică, fizică, biologică, în vol. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., 1965.

дидактической логики к логике соответствующих наук; б) исследования в области программированного обучения; в) исследования по теории обучения.

Эти три категории исследований представляют собой единую систему, определяя логику содержания общей дидактики, ее интегрирующего характера.

В перспективе развития образования, отвечая на требования современного общества, дидактика приближается к процессу конкретного образования и повышает его теоретический и обобщающий уровень.

DYNAMIQUE DE L'ÉLABORATION DE LA DIDACTIQUE ACTUELLE

(Résumé)

Dans la littérature pédagogique actuelle, on discute d'une soit-disant crise de la didactique. Aprés avoir montré les limites de cette affirmation, et pour soutenir ses idées, l'auteur donne de nombreux exemples tirés des recherches de didactique spéciale, organisées, ces dernières années, par l'Institut de sciences pédagogiques. L'auteur divise ces recherches en trois catégories, à savoir : recherches concernant la réorganisation du système de connaissances — qui ont poursuivi le problème de la reconsidération de la logique didactique par rapport à la logique des sciences correspondant aux matières à enseigner —, des recherches sur l'instruction programmée et des recherches de psychogenèse.

On estime que ces trois catégories de recherches forment un système unitaire qui détermine la logique de la sphère de la didactique générale, donc son caractère intégrateur.

On estime aussi que dans les perspectives du développement de l'enseignement conformément aux exigences de la société contemporaine, la didactique s'approche de plus en plus du processus d'enseignement et cela, d'autant plus que son niveau théorique et généralisateur s'élève.

THE DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF PRESENT DIDACTICS

(Abstract)

In the pedagogic literature, one could find opinions about the so called crisis of didactics. After showing the limits of this statement and in order to support his arguments, the author gives numerous examples from the special didactics researches, organized these recent years at the Educational Sciences Institute, researches that he divides in three categories : researches regarding the reorganization of the knowledge system which study the problem of the reconsideration of didactic logic in terms of the logic of the sciences corresponding to the subject matters, the research concerning programmed instruction and the research of psychogenesis.

The author considers that these three categories of research make a unitary system, determining the broadening of the field of general didactics, therefore of its integrating character.

With a view to the development of education and in order to correspond to the requirements of contemporary society, the author considers that didactis is getting nearer and nearer to the actual educational process as its theoretical and generalizing level is higher.

Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan

EMILIA CONSTANTINESCU
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

În etapa actuală de dezvoltare a țării noastre devine tot mai acută necesitatea ca pedagogia să depășească stadiul de sinteză teoretică a practicii care se dezvoltă spontan și să devină creatoare de experiență nouă. Adoptarea unor măsuri eficiente cu caracter prospectiv în educație implică astfel, pe de o parte : a) *determinarea* (prevederea, deducerea) *condițiilor și exigențelor de perspectivă ale vieții sociale* și, pe de altă parte : b) *crearea* — în conformitate cu acestea — *unei practici educative proprii, pe bază experimentală.*

I. Determinarea parametrilor educației tinerei generații, întemeiată pe studierea riguroasă a schimbărilor ce se operează sub ochii noștri, ne obligă să luăm în considerație, în primul rînd, *rapiditatea și profunzimea prefacerilor* care au loc pe toate coordonatele vieții sociale și în special *în știință.* Devenită ea însăși forță nemijlocită de producție, știința joacă astăzi un rol covîrșitor în dezvoltarea societății [1]. În zilele noastre, creșterea cantității de cunoștințe după o curbă exponențială declanșează o adevărată „explozie a informațiilor", iar prin efectele lor productive acestea sînt considerate drept o adevărată „materie primă" [2].

Prin folosirea extrem de rapidă în practică a descoperirilor științifice, mijloacele de muncă și chiar obiectele muncii sînt în mod esențial un rezultat al materializării gîndirii științifice, producția devine într-o măsură tot mai mare știință aplicată, iar *omul,* principalul element al forțelor de producție, își *schimbă locul în procesul de producție.* Prin automatizarea și cibernetizarea producției, mașinile preiau munca fizică și chiar unele funcții ale muncii intelectuale, astfel că efortul fizic al muncitorului și contactul său direct cu mijloacele muncii sînt considerabil diminuate ; pe prim plan apar, ca factor motor al forței de muncă, *cunoștințele științifice, gîndirea științifică, capacitatea de conducere și dirijare a proceselor de producție.* Exercitarea noilor profesiuni și specialități, care înlocuiesc din ce în ce mai mult profesiunile manuale de mică productivitate, sporește continuu necesitatea unor cadre cu o calificare medie și superioară, iar dinamismul actual al dezvoltării cunoștințelor impune o continuă *pregătire și perfecționare* a specialiștilor [3]. În aceste condiții se schimbă radical cerințele de pregătire a

---

[1] Valter Roman, *Revoluția industrială în dezvoltarea societății,* Editura științifică, București, 1965, p. 153—154.

[2] Paul Caravia, *Informarea științifică, componentă esențială a procesului instructiv și a activității de cercetare,* în „Revista învățămîntului superior", nr. 2/1967, p. 23.

[3] Pierre Vaast, *Vers un deuxième révolution pédagogique,* în „L'Education nationale", nr. 804/1966, p. 17—18

tinerei generații și a celei adulte ; educația nu se mai poate limita doar la o perioadă din viața individului, ci trebuie să dureze toată viața [4].

Folosirea cu succes a condițiilor obiective pe care le oferă știința și tehnica contemporană, realizarea posibilităților ce decurg din condițiile obiective ale dezvoltării (transformarea posibilității în realitate) depind, prin urmare, astăzi, mai mult ca oricînd, de pregătirea factorului subiectiv, omul, ca principală forță de producție. [5]

Sarcina formării tineretului în raport cu cerințele dezvoltării sociale, în ansamblu, *revine în primul rînd învățămîntului.* Școala este aceea care, prin pregătirea forței de muncă calificată și a cadrelor necesare conducerii în toate domeniile vieții sociale, economice, politice și culturale, contribuie la introducerea largă în activitate a rezultatelor științei și tehnicii, la ridicarea nivelului tehnologic al diverselor ramuri de producție, la grăbirea dezvoltării forțelor de producție. Această realitate a determinat, în majoritatea țărilor lumii și în special în cele dezvoltate din punct de vedere economic, o nouă atitudine față de problemele politicii școlare. Școala și în general instituțiile de învățămînt sînt considerate astăzi ca „instituții productive" de foarte mare rentabilitate în perspectivă, iar investițiile [6] pentru învățămînt ca o contribuție esențială la dezvoltarea națională a țării [7]. Ca urmare, în multe țări s-a impus necesitatea includerii sistemului general de educație în planul dezvoltării economiei și culturii naționale și a elaborării unui plan propriu de dezvoltare a învățămîntului pe o perioadă mai lungă. „Exploziei informațiilor" pe plan social îi urmează astfel o adevărată „explozie școlară". [8]

Condiția rentabilității sistemului de învățămînt este asigurarea *eficienței lui sociale,* iar aceasta depinde de măsura în care școala realizează o educație adaptată la condițiile și exigențele viitorului. Și întrucît învățămîntul tradițional nu mai poate răspunde acestor imperative, noua situație educațională a determinat, pe plan mondial, numeroase *reforme școlare.* Avînd în vedere faptul că *elementul esențial* prin care învățămîntul își realizează funcția socială îl constituie conținutul său, reformele școlare întreprinse vizează în primul rînd perfecționarea acestuia, prin reflectarea în planurile de învățămînt și în programele școlare a nivelului contemporan de dezvoltare a științei. Acțiunea de modernizare a conținutului informațional al învățămîntului întîmpină însă o dificultate majoră, generată de faptul că, datorită dezvoltării continue a științei, totalitatea ideilor stocate în memoria colectivă a societății — logosfera — devine practic inepuizabilă, în timp ce *capacitatea de asimilare a informației de către individ rămîne relativ constantă* [9]. Acest decalaj tinde să se adîncească nu numai ca urmare a procesului de acumulare continuă a informației de către societate, ci și datorită fenomenului de uzură rapidă a acesteia, din care cauză individul nu poate beneficia de cunoștințele însușite în școală decît o perioadă de timp relativ restrînsă.

În aceste condiții, problema modernizării conținutului învățămîntului nu se mai poate rezolva fără *reconsiderarea obiectivului fundamental al*

---

[4] *Declaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'éducation nouvelle,* în „Vers l'éducation nouvelle", Paris, nr. 205/1966, p. 9—13.

[5] V. Roman, *Op. cit.*

[6] J. Vaizey, *The economics of Education (Economia învățămîntului),* Edit. Faber and Faber, London, 1962.

[7] (...) *Vers une pédagogie nouvelle,* în „Chronique de l'Unesco", nr. 1/1966, Paris, p. 19—23.

[8] *The Education Explosion (Explozia învățămîntului),* editată de G.Z.F. Bereday și J. A. Lauweys, Ed. Evans Brothers, London, 1965.

[9] Paul Caravia, *Op. cit.*

școlii. Premisele enunțate conduc la concluzia că această contradicție de ordin calitativ nu-și găsește o rezolvare care să asigure sporirea eficienței școlare și sociale a învățământului, evitînd supraîncărcarea, decît pe *plan calitativ* [10]. Anume, întrucît cantitatea de informație ce se poate transmite în școală este infimă față de cea socialmente acumulată și întrucît caracterul perisabil al cunoștințelor face ca și din totalitatea celor însușite în școală numai o parte să mai poată fi folosită cu eficiență în activitatea social-productivă, se impune concluzia că principalul obiectiv al învățământului nu trebuie să fie inculcarea unei mari cantități de informație în memoria elevului [11], ci *dezvoltarea aptitudinii de a primi noi cunoștințe* [12], formarea și dezvoltarea acelor *calități și instrumente intelectuale*, a acelor *calități ale gîndirii*, care să-i permită restructurarea cu ușurință a vechilor legături corticale în conformitate cu exigențele noii situații, realizarea rapidă și ușoară a transferului de cunoștințe, priceperi și deprinderi în rezolvarea problemelor [13]. *Prioritatea formării asupra informării, accentuarea funcției formative a învățământului constituie*, astfel, în condițiile vieții contemporane, o *legitate obiectivă* impusă, între altele, de curba de creștere exponențială a cantității de informație [14] și de aceea *reprezintă obiectivul fundamental al învățământului*, în raport cu care trebuie întreprinsă acțiunea de modernizare atît a conținutului, cît și a metodelor și mijloacelor de învățămînt.

Ideea „învățământului formativ" nu este nouă, dar în timp ce în mai toate perioadele din trecut — în care schimbările sociale importante se realizau destul de lent — școala urmărea formarea unei personalități adaptate la condițiile relativ stabile, astăzi, și mai ales în perspectivă, într-o societate predominant dinamică, se impune dezvoltarea acelor capacități și trăsături (flexibilitatea, mobilitatea, independența, creativitatea gîndirii și în general a comportamentului), care să-i asigure persoanei umane readaptarea la schimbările rapide și profunde ce survin în ambianță și prin aceasta *integrarea creatoare în procesul de dirijare și realizare a progresului social* [15]. Și chiar dacă în prezent este dificil de a discerne din toată gama capacităților umane pe toate cele care vor fi indispensabile adultului de mîine, cercetarea direcțiilor fundamentale ale dezvoltării sociale în general și ale celei științifice-tehnice în special ne poate ajuta să întrevedem fizionomia spirituală a acestuia. Astfel, în perspectiva apropiată a automatizării avansate, caracterizată prin predominația factorului informațional-organizatoric, omul va trebui să dispună, pe lîngă cunoștințele științifice-tehnice, de calitățile necesare exercitării competente a funcției de dirijare a producției automatizate, de o mare capacitate de analiză, de sinteză, de decizie, responsabilitate, inițiativă, rapiditate.

---

[10] P. Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, în *Teorie și metodă, în științele sociale*, București, 1965, vol. I, p. 519—542.

[11] P. Vaast, *Op. cit.*; Cipro M., *K. modernimy pojetí základního vzdělání (Despre concepția modernă asupra învățămîntului de bază)* în „Pedagogika", nr. 3/1966, Praha, p. 265—293.

[12] J. Fourastié, *Le grand espoir du XX-e siècle* (1967), Ed. definitive, Paris, 1965.

[13] Al. Roșca, *Le développement de la flexibilité de la pensée dans le processus d'enseignement*, Cluj, 1964.

[14] P. Apostol, *Op. cit.*

[15] J. Vaizey, *Op. cit.*; C. H. Dobinson, *L'enseignement de demain*, în „L'Education nationale", nr. 36/1964, p. 9—11—17 (publicat inițial în nr. 3 al revistei „Repères"); B. Courcoul, *Nécessité d'une pédagogie nouvelle*, în „Cahiers pédagogiques", nr. 60/1966, p. 6; P. Apostol, *Dinamica științei actuale și învățămîntul superior în lumina unei pedagogii prospective*, în „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1967, p. 3—19; P. Apostol, *Eficiența social-economică și factorul om în perfecționarea învățămîntului superior*, în „Revista învățămîntului superior" nr. 10/1967, p. 6—20.

Ritmul accelerat al progresului ştiinţific-tehnic, „tehnicizarea" vieţii, pun şi noi probleme de adaptare (legate de accentuarea oboselii psihice în condiţiile creşterii componentei intelectuale a forţei de muncă); totodată, creşterea productivităţii muncii permite omului să beneficieze de mai mult răgaz, ceea ce creează necesitatea pregătirii omului pentru o civilizaţie a timpului liber [16], a accentuării educaţiei lui umaniste atît pe latură intelectuală, cît şi afectiv-emoţională, morală, estetică şi fizică, astfel încît acest timp liber să fie folosit în mod inteligent, pentru recuperarea forţelor şi pentru îmbogăţirea vieţii spirituale. Omul contemporan, creatorul tehnicii actuale, trebuie să se cultive din toate punctele de vedere pentru a se putea elibera de cătuşele „specializării tehnice" [17]. Există astăzi un puternic curent de opinie în lumea întreagă în privinţa necesităţii umanizării prin cultură a lumii noastre mecanizate şi tehnice [18], a „creării unui nou umanism", un umanism tehnic, care să constituie o sinteză între cultura clasică şi tendinţele actuale [19], a „umanizării ştiinţelor exacte", a folosirii valorii culturale formative a tehnologiei [20] etc.

În consecinţă, şcoala trebuie să asigure tineretului o pregătire complexă, multilaterală, să-l dezvolte din punct de vedere intelectual, afectiv, emoţional, estetic, moral şi fizic, să-l ajute pe elev să-şi cultive aptitudinile individuale, să-l facă să stăpînească metodele de gîndire proprii actualului stadiu de dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii, să beneficieze de o informaţie esenţială, să-şi însuşească „limbajul ştiinţei" şi „limbajul tehnicii", să-l înveţe să selecţioneze şi să prelucreze informaţiile în mod creator, să le folosească cu randament maxim, să şi le sporească singur în conformitate cu cerinţele vieţii sociale.

II. Modernizarea învăţămîntului în lumina principiului priorităţii formării asupra informării presupune o nouă orientare atît în stabilirea *conţinutului* învăţămîntului, cît şi în folosirea *metodelor* şi *mijloacelor* de învăţămînt.

a) În stabilirea conţinutului informaţional al învăţămîntului este necesar să se ţină seama de distincţia dintre *conceptul sociologic* cantitativ-sumativ de *cultură generală* (care se referă la totalitatea cunoştinţelor existente, cu putere de circulaţie în societate) şi *conceptul pedagogic* calitativ-operaţional (care se referă la totalitatea cunoştinţelor — selecţionate, ordonate şi structurate într-un mod determinat, în funcţie de idealul educativ al unei unităţi sociale — precum şi la deprinderile, aptitudinile necesare pentru a conferi acestor cunoştinţe valoare operaţională) [21].

Ca atare, conceptul sociologic de cultură generală nu poate fi transpus în mod mecanic în domeniul pedagogic fără să se genereze fenomenul de supraîncărcare, întrucît, dacă în prima accepţie cultura generală se caracterizează printr-o acumulare principial neîngrădită, în cel de-al doilea caz, ea este principial limitată de posibilitatea de asimilare a elevului şi de timpul

[16] Hosotte A., *L'enseignement et le monde moderne,* în „l'Education nationale" nr. 799/1966, p. 19, cf. Colocviul de la Royan consacrat temei *Evoluţia lumii moderne şi învăţămîntul de azi,* „Cahiers pédagogiques", janvier, 1958.

[17] M. Cipro, *Op. cit.*

[18] *L'éducation artistique,* în INSEA, Weisbaden. 1964, edition speciale.

[19] Maria A. Medeiros-Guiterrez, *Humanism et formation technique* (Pour une pédagogie de l'enseignement technique), în: „Canadian Education and Research Digest", nr. 1/1966, Toronto, p. 26—33.

[20] A. L. Braswell, *Science, a humanity (Ştiinţa, o disciplină umanistă),* în „The Science Teacher", nr 4/1966, Washington, p 32—33; Shamos Morris Al., *The role of major conceptual schemes in science education,* în „The Science Teacher", nr. 1/1966, Washington, p. 27—30.

[21] P. Apostol, *Op cit.* (la nota 10).

afectat instruirii. În această lumină, în stabilirea conținutului învățămîntului, cunoștințele existente în societate trebuie apreciate sub raportul valorii lor pentru realizarea idealului de om al societății noastre. Idealul educațional constituie, deci, principalul criteriu pedagogic în selectarea și structurarea cunoștințelor în planurile și programele școlare. Astfel, dezvoltarea multilaterală a elevilor impune ca, în conținutul învățămîntului, să fie incluse *elemente din toate domeniile vieții omenești* (știință, tehnică, artă, producție etc.). Totodată, în planurile de învățămînt *se va acorda prioritate disciplinelor cu mare valoare metodologică și, ca atare, formativă și operațională*, cum sînt: matematica — teoria informației, logica matematică, statistica matematică — cibernetica etc. care, realizînd studierea izomorfismelor în sistemul celorlalte științe, beneficiază în zilele noastre de o aplicare uriașă.

În conținutul conceptului actual de cultură generală *cunoștințele tehnologice* constituie — după cum s-a văzut — o componentă esențială și, ca atare, se impune includerea lor în conținutul învățămîntului de cultură generală, eventual sub forma unei discipline tehnologice de sinteză care să cuprindă cunoștințe privind bazele științifice, organizatorice, economice și tehnologice ale producției contemporane [22].

Acordîndu-se importanța cuvenită formării științifice-tehnice a tineretului, nu trebuie să se piardă din vedere valoarea deosebită *a limbii materne și a limbilor străine* ca mijloc de comunicare și, în general, *valoarea disciplinelor umaniste* (literatura, științele social-politice, disciplinele care realizează cultura estetică, etică și fizică) pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității.

Condiția eficienței formative a acestor discipline este renunțarea la caracterul lor retrospectiv-contemplativ și axarea lor în contemporaneitate, acordîndu-li-se o finalitate esențial și autentic pragmatică [23]. Se impune, astfel, *realizarea* — în planurile de învățămînt — a *unui echilibru judicios între grupa disciplinelor realist-științifice și a disciplinelor umaniste.*

După stabilirea domeniilor cunoașterii care trebuie incluse în planurile de învățămînt, este necesar — date fiind limitele fiziologice și psihologice ale capacității de asimilare a elevilor — să se opereze — *o a doua selecție a cunoștințelor.* Aceasta se va face în sensul stabilirii acelei cantități de informație care este evaluată ca necesară pentru pregătirea tinerei generații și care poate fi cuprinsă în planurile și programele de învățămînt, fără a depăși limita fiziologică a capacității creierului elevilor de a recepționa un flux de informație și ținînd seama de limitele impuse de valoarea necomprimabilă a timpului pentru odihnă fiziologică și pentru destindere [24]. În consecință, cunoștințele cuprinse în programele și — evident — în manualele școlare, trebuie să realizeze o *informare esențială* a elevilor, adică însușirea categoriilor fundamentale ale disciplinelor cuprinse în planul de învățămînt.

Întrucît, însă, în momentul de față multe din obiectele de învățămînt continuă să reflecte un stadiu depășit al științelor (atît ca structură, cît și în ceea ce privește conținutul), se impune, în primul rînd, reconsiderarea lor în conformitate cu schimbările survenite în concepțiile științifice din domeniile respective. Deși astăzi se depun eforturi mari în vederea modernizării programelor școlare, adesea rezultatele obținute sînt departe de a fi satisfăcătoare, pentru că soluția simplistă, adoptată în general, se referă mai mult la

---

[22] Yves Deforge, *Introduction à la technologie*, în „Dossiers documentaires", nr. 71/1965, Paris, p. 3—16; *Rezoluția Congresului UNESCO* (Sèvres, 1958).

[23] Tadeusz Kotarbinski, *Humanistyka w szkole sredniej (Disciplinele umaniste în școala medie)*, în „Kwartalnik Pedagogiczny", nr. 3/1966, p. 3—12.

[24] Gheorghe Tănăsescu, *Bazele fiziologice și ergonomice ale organizării muncii studenților*, în „Revista învățămîntului superior", nr. 10/1967, p. 21—31.

sporirea cantității de informație : noile cunoștințe sînt introduse în vechea structură a obiectului de învățămînt — care oglindește dezvoltarea științei la un moment dat — ceea ce are drept consecință o lipsă de unitate în prezentarea cunoștințelor, uneori informațiile particulare fiind chiar contradictorii. Se perpetuează, astfel, supraîncărcarea și nu se asigură caracterul formativ al învățămîntului.

Renunțarea la empirie și adoptarea unei atitudini științifice în soluționarea problemelor de didactică impun ca modalitate esențială de perfecționare a programelor școlare *restructurarea conținutului obiectelor de învățămînt* în sensul *reflectării* în conținutul lor a *principalelor direcții de dezvoltare a științei, tehnicii și culturii*[25] *și al apropierii lor de actuala logică a științelor respective.* Aceasta comportă elaborarea — la fiecare obiect de învățămînt — a unui *sistem unitar de concepte, prin gruparea materiei de studiu în jurul ideilor, principiilor fundamentale ale științei,* sistem care formează osatura ce susține multitudinea de informații și care constituie baza explicativă a faptelor particulare.

Cercetările experimentale de didactică întreprinse în cadrul Institutului de științe pedagogice[26] au demonstrat că lipsa unui fir logic în prezentarea cunoștințelor în programe și manuale constituie una din sursele supraîncărcării, datorită dificultății de a memora date disparate, neintegrate în sistem, astfel că principala cauză a greutăților pe care le întîmpină elevii rezidă adesea în modul defectuos de structurare a cunoștințelor și nu în dificultățile intrinsece ale materiei de învățămînt. Dimpotrivă, structurarea logică a obiectului de învățămînt * constituie *premisa însușirii de către elevi a unui sistem unitar de noțiuni fundamentale,* în care se pot integra treptat cunoștințele privind noile achiziții ale științei. O condiție a valorificării acestei premise este ca structura respectivă să fie nu numai implicită, ci să fie dată *explicit,* cu indicarea principiilor metodologice folosite, adică să devină obiect de cunoaștere pentru elevi cît mai devreme posibil, pentru ca ei să fie conștienți de înlănțuirea logică a cunoștințelor. În felul acesta, informația esențială, epurată de tot balastul datelor și faptelor nesemnificative, sporită cantitativ și calitativ pe fiecare treaptă de învățămînt, se integrează organic în jaloanele trasate inițial, conturînd treptat, din ce în ce mai precis, domeniul științei respective.

Înlăturarea excesului de date faptice nu înseamnă sărăcirea manualului pînă la a-l transforma într-un „compendiu". Înțelegerea principiilor se sprijină pe analiza faptelor care, spre a fi concludente, trebuie selectate (fiind reținute cele mai semnificative) și *nu înlăturate.* Precizarea se impune, pentru că, uneori, spre a se rezolva supraîncărcarea, se recurge la manuale așa-zis „sintetice", care, datorită schematismul excesiv, sînt complet inaccesibile și comportă — de aceea — un volum de muncă și un efort sporit din partea elevului, constituind tocmai prin aceasta o sursă de supraîncărcare.

---

[25] *V komisii po apredeleniu obiema i haraktera obrazovania v srednei skole (În comisia pentru stabilirea volumului și caracterului învățămîntului în școala medie),* în „Sovetskaia pedagogika" nr. 7/1965, p. 26—33.

[26] *Studii de didactică și teoria învățării,* EDP, București, 1964 ; *Studii de didactică experimentală.* EDP, 1965 ; *Studii și cercetări de didactică modernă,* EDP, 1967.

* Structurarea logică a obiectului de învățămînt constituie și o premisă indispensabilă a *instruirii programate,* a cărei eficiență este confirmată de numeroasele cercetări efectuate pe plan mondial și în țara noastră. Vezi V. Bunescu, I. Berca E. Novicicov, *Instruirea programată,* EDP, 1967 ; *Pedagogia cibernetică și instruirea programată,* EDP, 1967.

Sporirea eficienței formative a cunoștințelor cuprinse în programe face necesară și realizarea *corelației între cunoștințele predate în cadrul diferitelor ramuri ale unui obiect de învățământ*, la nivelul clasei și pe parcursul anilor de studii. O astfel de corelație este realizată, de exemplu, în programele experimentale de matematică pentru clasele I—V elaborate în cadrul Institutului de științe pedagogice, prin îmbinarea cunoștințelor de aritmetică, geometrie și algebră, pe baza teoriei mulțimilor și a teoriei structurilor. În prezent, se experimentează în Institutul de științe pedagogice un *curs unic de biologie* pentru liceu în care se realizează o sinteză a cunoștințlor de botanică, zoologie, anatomie, fiziologie și biologie.

Apariția științelor limitrofe și valoarea instrumentală a unor informații necesită *asigurarea corelației și între diferitele obiecte predate în școală, realizarea unor sinteze ample*, astfel încît reflectarea realității în conținutul învățământului să dobîndească unitatea indispensabilă integrării organice a cunoștințelor într-o *concepție științifică* unitară despre lume [27].

b) Premisele realizării funcției formative a învățământului, create prin modernizarea programelor și manualelor școlare, pot fi valorificate numai în măsura în care cadrele didactice vor folosi metodele de învățământ adecvate acestui obiectiv fundamental al școlii. Anume, în vederea dezvoltării capacităților intelectuale de cunoaștere și de creație este necesară folosirea unui *sistem metodic* care să asigure condiții optime de receptare, stocare, prelucrare și folosire a informației. Știința modernă — în special cibernetica (teoria informației, teoria algoritmilor și programarea) — ne indică modul în care trebuie conceput acest sistem, cum trebuie modelat procesul de învățământ pentru a răspunde acestor necesități. După cum s-a arătat, folosirea eficientă a informației în condițiile vieții contemporane necesită continua ei restructurare, readaptare la condițiile din ambianță, în permanență și rapidă dezvoltare. Cibernetica evidențiază faptul că o readaptare creatoare se realizează prin *mecanisme logice de tip euristic*, în care raționamentul analogic are o pondere deosebită. În consecință, pentru dezvoltarea capacității de readaptare și a creativității gîndirii, *metodica predării obiectelor școlare trebuie să promoveze un spirit euristic în toate etapele procesului de învățământ.*

Receptarea în bune condiții a informației se realizează prin *participarea activă*, care, la rîndul ei, este stimulată într-o măsură considerabilă de *interesul* [28] și *curiozitatea* [29] pe care le manifestă copiii față de cunoștințele predate. Cercetările întreprinse pe plan mondial și în țara noastră scot în evidență că unul din procedeele euristice, care, trezind interesul și curiozitatea elevilor, creează o *motivație interioară* [30] și, prin aceasta determină o participare activă, o receptare conștientă a informației, este *problematizarea* [31]. Esența problematizării constă în situația conflictuală care apare între necesitatea

---

[27] Stela Popescu, Valdemar Popa, Rea-Silvia Bărbuleanu, *Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii din liceu*, E.D.P., 1967.

[28] Ladislau Durič, *V plev psychickych stavov na pracesschopnostv žiakov vo vyučovani (Influența condițiilor psihice asupra capacității de muncă a elevilor)*, în „Pedagogika" nr. 1/1965, Praha, p. 78—89.

[29] *Donald Arnistine, Curiosity*, „Teaches College Record", nr. 8/1966, p. 595—602.

[30] L. Braswell, *Op. cit.*

[31] M. V. Potoțki, *Nekotorîe sovremenîe tendentii v prepodovanii matematiki (Unele tendințe actuale în predarea matematicii)*, în „Sovetskaia pedagoghika", nr. 6, 1965, p. 29—34; S. F. Juikov, *Problema activizații uceascihsea v psihologhii obucenia (Problema activizării elevilor în psihologia învățării)*, în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 8/1966, p. 68—80; Wincenty Okon, *La bazele învățării pe probleme*, Editura de stat pentru cărțile școlare, Varșovia, 1964 (trad. internă I. St. P.); E. Constantinescu, M. Gall, *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la clasa a VI-a*, în vol. *Studii și cercetări de didactică modernă*, EDP, 1967.

rezolvării unei probleme (a găsirii răspunsului la o întrebare) şi experienţa elevului, nesatisfăcătoare sub acest raport, şi care nu-i permite, de aceea, să găsească soluţia. „Situaţia problematică" creează, astfel, un fond aperceptiv favorabil receptării acelor cunoştinţe (priceperi, deprinderi) care îl vor ajuta pe elev să depăşească dificultăţile ce au survenit şi, prin aceasta, constituie o premisă deosebit de eficientă a stocării informaţiei (prin integrarea ei în modul de a gîndi al elevului).

Modalităţile concrete de realizare a situaţiei problematice sînt multiple: dezvăluirea intenţionată a contradicţiei dintre experienţa acumulată de elevi şi cerinţele problemei; punerea problemei astfel încît să necesite reorganizarea cunoştinţelor (priceperilor, deprinderilor); punerea unei probleme a cărei rezolvare se dă de-abia în lecţia următoare; compararea diferitelor puncte de vedere, a diverselor moduri de abordare a problemei etc. (Bogoiavlenski, Mencinskaia); „analiza tehnică", care constă în studierea obiectelor tehnice pentru a descoperi problemele pe care şi le-au pus cei care le-au proiectat, produs sau ameliorat, urmărirea procesului gîndirii lor, a raţionamentelor, a soluţiilor la care au ajuns (Medeiros-Guiterrez, A. Moria); predarea după articole privind cercetările ştiinţifice, pentru obişnuirea elevilor cu problemele cercetării ştiinţifice (H. Baumel, J. Berger) etc.

În cadrul sistemului metodic euristic (desfăşurat pe baza noilor programe) se înlătură limitele impuse învăţării de principiul „concordanţei dintre materialul de învăţat şi particularităţile specifice vîrstei", principiul respectiv fiind înlocuit de acela al *realizării cît mai integrale a capacităţii de învăţare a copiilor în raport cu vîrsta lor* [32]. Capacitatea de învăţare a elevului depinde în primul rînd de dezvoltarea sa mintală, iar indicele cel mai semnificativ al acestei dezvoltări îl constituie însuşirea şi folosirea unor metode, a unui sistem de operaţii intelectuale. De aceea, crearea situaţiei problematice constituie doar faza incipientă a activităţii mintale, după care, în procesul *rezolvării problemei* [33], se însuşesc operaţiile şi procedeele mintale pe care le implică. Or, avînd în vedere necesitatea pregătirii tineretului pentru condiţiile dezvoltării viitoare a ştiinţei şi în general a societăţii, procesul de învăţămînt trebuie să promoveze în special exersarea acelor operaţii intelectuale şi însuşirea acelor metode care vor fi mai mult solicitate în perspectivă. Iată de ce *metoda modelării, a analogiei,* alături de algoritmizare şi de diversele *modalităţi de prelucrare a informaţiei* tind să ocupe un loc preponderent în procesul de învăţămînt.

Prelucrarea informaţiei prin transformarea ei (schimbarea suportului informaţiei fără ca sensul să se schimbe) şi *mutaţia ei* [34] (schimbarea sensului fără a schimba suportul) are un rol deosebit în dezvoltarea fluidităţii şi flexibilităţii gîndirii şi previne persistenţa unor stereotipii dăunătoare între sensul informaţiei şi un anumit suport prin care este redată. [35]

După însuşirea noilor cunoştinţe, acestea sînt *raportate la experienţa anterioară a elevilor.* Noţiunile ştiinţifice devin astfel, pentru elevi, criteriul de apreciere a valorii de adevăr a cunoştinţelor lor empirice; prin efortul de a sesiza erorile în vechiul lor mod de a gîndi, elevii dobîndesc spirit critic,

[32] Natalia Mencinskaia, *Learning research carried out at the Institute of psychology at the Academy of pedagogical sciences of the USSR (Cercetări întreprinse la Institutul de psihologie al Academiei de ştiinţe psihologice a U.R.S.S. cu privire la procesul de învăţare),* în „International Review of Education". Hamburg, UNESCO, nr. 1, 1966, p. 16—23.

[33] M. V. Potoţki, *Op. cit.*

[34] L. Couffignal, *La pédagogie cybernetique,* „Europe", mai-juin 1965.

[35] Aceste probleme sînt tratate mai pe larg în articolul *Concepţia cibernetică şi programatică — o cale de modernizare a didacticii,* semnat de conf. univ. Vasile Bunescu.

discernământ, suplețe și fluiditate în gîndire, iar cunoștințele științifice, validate prin confruntarea cu cele eronate, se integrează în modul de a gîndi al copiilor, devenind operaționale.

c) Folosirea în școală a *mijloacelor audio-vizuale* trebuie să se integreze în ansamblul mijloacelor educative, să vizeze realizarea aceluiași obiectiv general, adică să fie subordonată finalității educative, formative, a procesului de învățămînt. Astăzi, sporirea eficienței transmiterii și recepționării informației nu mai poate fi concepută fără introducerea, în procesul învățării, a unor tehnici moderne, menite să contribuie la crearea unei ambianțe favorabile stimulării și dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor. Este necesar să se înțeleagă, însă, că folosirea tehnicilor moderne nu înseamnă preluarea de către mașină a efortului didactic al profesorului și nici diminuarea efortului de învățare al elevilor, ci sporirea randamentului școlar în condițiile conducerii procesului de învățămînt de către profesor, care rămîne factorul determinant al eficienței învățămîntului. De aceea, *pregătirea cadrelor didactice* sub raport științific, psihologic și pedagogic, la nivelul exigențelor mereu sporite ale societății noastre, constituie, poate, cea mai importantă condiție a perfecționării învățămîntului nostru.

ФОРМАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО СОВРЕМЕННЫЙ СМЫСЛ

(Резюме)

В условиях бурного роста количества информации, образование должно пересмотреть свой основной объем, в смысле уточнения формативной функции. Это позволит обеспечить молодежи способность адаптации к изменяющимся и развивающимся условиям: умение усвоить новую информацию, необходимую для успешного решения теоретических и практических вопросов, творческий подход ко всем вопросам.

Исходя из этого тезиса необходимо: а) переработать и создать такую структуру содержания, которая смогла бы обеспечить учащимся основную и операционную информацию; *б*) применить методическую систему (с проблематизацией, как основной методический прием), которая может осуществить активное и сознательное участие учащихся в процессе образования; в) применение современных аудио-визуальных средств подчинить, также, формативной цели образования.

L'ENSEIGNEMENT FORMATIF ET SON ACCEPTION CONTEMPORAINE

(Résumé)

La croissance vertigineuse de la quantité d'information acumulée par la société, impose à l'enseignement de reconsidérer son objectif fondamental et d'accentuer sa fonction formative afin d'assurer à la jeunesse la possibilité de se readapter facilement aux conditions qui se développent rapidement et sans cesse, la capacité d'acquérir indépendamment l'information nouvelle, nécessaire à la solution efficiente des problèmes théoriques et pratiques, ainsi que les qualités nécessaires (créativité) pour contribuer au progrès social.

Envisagé selon ces points de vue, le contenu de l'enseignement doit être restructuré afin d'offrir aux élèves une information essentielle et opérationnelle ; il faut que l'on emploie un système méthodique (comprenant comme pro-

cédé fondamental la problématisation) qui, après avoir créé un fonds aperceptif favorable (intérêt, curiosité), réalise la participation active et consciente des élèves au processus d'enseignement ; quant à l'emploi des moyens modernes audio-visuels, qu'ils soient subordonnés de même au but formatif de l'enseignement.

FORMATIVE EDUCATION AND ITS CONTEMPORARY SENSE

(Abstract)

Under the conditions of the rapid growth of the information quantity accumulated by society, education should reconsider its fundamental objective, stressing its formative function in order to provide the youth with the capacity of an easy adjustment to the ever changing and developing conditions ; the ability of easily assimilating the new information, necessary for the efficient solving of the theoretical and practical problems ; the qualities necessary (creativity) in order to contribute to the social progress.

Keeping this aim in view it is necessary : to reorganize the curriculum, in order to provide the pupils with essential and operational information : to use a methodic system containing as a fundamental method, the problematization, which, by creating a favourable apperceptive background (interest, curiosity), will achieve pupils' active and selfconscious participation in the educational process ; the use of the modern audio-visual aids should, also, be subordinated to the formative aim of education.

Parametrii accesibilității manualelor școlare

Conf. univ. ELENA MAFTEI
Universitatea București

Convingerea că învățământul greșit orientat este domeniul nerecuperabilului uman explică în bună măsură prudența și predilecția autorilor de manuale pentru *criterii de elaborare* ce și-au cucerit o legitimă acreditare științifică. Problema principiilor, a cerințelor de bază privind elaborarea manualelor școlare a preocupat mult gîndirea pedagogică din diferite epoci, pe cei mai înzestrați pedagogi ai lumii—Komenski, Locke, Ușinski, Diesterweg ș.a. — precum și pe marii noștri scriitori clasici — Odobescu, Creangă, Eminescu ș.a. — păstrîndu-și încă deplina actualitate și acuitate în toate țările și mai ales în cele socialiste. Cu toate acestea, dispunem noi oare în prezent de o teorie științifică de ansamblu, cu toate articulațiile și implicațiile ei de ordin *social-economic, politico-ideologic, pedagogic, psihologic, logic, metodic, estetic, igienic etc. privind elaborarea manualelor școlare ?*

Ca răspuns preliminar și orientativ, am putea spune că *s-au creat toate premisele obiective și subiective în vederea configurării unei asemenea teorii științifice.*

Rezolvarea efectivă a acestei însemnate *chiar primordiale cerințe* — presupune încă eforturi conștiente, numeroase investigații științifice de adîncime, cu caracter sistematic și mai ales experimental, evaluarea obiectivă a rezultatelor obținute, *prin raportarea lor la cele cunoscute din pedagogia clasică tradițională,* la achizițiile ferme ale gîndirii contemporane comparate, precum și la condițiile specifice și tendințele dezvoltării învățământului nostru.

În această privință, fără să contestăm valoarea încercărilor experimentale făcute prin școli sau chiar institute de cercetări, precizările utile, semnificația dificultăților revelate prin conținutul presei de specialitate sau al celei cotidiene, ne-au rămas încă multe aspecte problematice insuficient investigate, iar altele care necesită aprofundate clarificări sau poate chiar unele corective ulterioare.

Preocupările anterioare reflectă — cum e și firesc — un unghi de vedere determinat de *scopul, sarcinile, principiile,* conținutul, metodele și orientarea învățământului pe o anumită treaptă a dezvoltării sociale, într-o anumită epocă și orînduire socială.

Unele dintre ideile acumulate în timp s-au stins, iar altele, demonstrîndu-și trăinicia și vigoarea luminează încă și sensul actualelor noastre strădanii, consacrate *elaborării manualelor pentru școala socialistă, care instruiește și educă în spiritul idealurilor comuniste.*

Acest *obiectiv,* filtrează și ierarhizează natura și *oportunitatea tuturor exigențelor adresate cărții școlare.* Pe unele le schimbă radical, pe altele le modifică și le adaptează creator, sporindu-le și ridicîndu-le pe o *nouă treaptă*

calitativă pe toate cele viabile, care vizează *orientarea politico-ideologică*, conținutul științific, eficiența instructiv-educativă, legătura cu viața, structura didactico-metodică, forma de prezentare ș.a.

Grija pentru elaborarea unor manuale corespunzătoare este de fapt expresia cea mai pregnantă și mai convingătoare a preocupării permanente pentru educarea și instruirea multilaterală a tineretului nostru. Manualul este nu numai un mijloc de instruire, dar și de cultură și de educație ; este prima carte științifică și de contact organizat și orientat a elevului, ce nu poate fi suplinită prin altceva. *Manualul este cartea destinată în primul rînd elevului ;* ea nu este o metodică sau un auxiliar documentar, dar se cere profund documentată și alcătuită după cele mai stringente principii didactico-metodice. Folosirea ei cu maximum de eficiență de către elevi nu numai că nu exclude, *dar chiar implică cu necesitate îndrumarea pedagogică, consultarea și confruntarea altor surse informative.* Am vrea să se rețină această idee nu numai prin faptul că este de importanță majoră pentru optica elaborării manualelor, ci și pentru rațiunea care o diferențiază de concepția și orientările ce preconizează însușirea mecanică a unor cunoștințe fragmentare, abstracte, formale, dogmatice, rupte de viață și, în esență, inaccesibile, malformative. Aceasta subapreciază rolul pedagogului în procesul de învățămînt, uneori chiar și pe cel al manualelor școlare, acordîndu-se astfel prioritate intereselor spontane, nedirijate sau pur și simplu „preformate" ale elevilor.

În opoziție cu aceste puncte de vedere, alimentate în esență de o falsă concepție metodologică, *pedagogia științifică* atestă *rolul* principal al manualelor școlare, fără a împieta însă asupra celui decisiv și multilateral al pedagogului. De aici și unitatea și diversitatea exigențelor impuse muncii de elaborare a manualelor școlare, astfel încît ele să contribuie la : formarea unei concepții materialist-dialectice despre natură, societate și gîndire ; înarmarea elevilor cu un sistem de cunoștințe profunde privind bazele generale ale științelor, ale culturii și tehnicii moderne ; formarea priceperilor și deprinderilor de muncă intelectuală ; legarea cunoștințelor de viață, de activitatea practică ; dezvoltarea gîndirii creatoare și critice, a intereselor de cunoaștere, a inițiativei și spiritului de independență, a atitudinii conștiente față de realitate ; formarea caracterului și dezvoltarea multilaterală a personalității.

Din șirul acestor obiective reiese limpede și *ideea unității indisolubile dintre latura instructivă și cea educativă a manualelor școlare,* ce trebuie înțeleasă și realizată diferențiat, în funcție de *specificul, logica internă, nivelul problematic al fiecărei discipline de învățămînt, legătura și gradul de complexitate al diferitelor domenii, ciclul de învățămînt, tipul de școală* ș.a.

Problema *accesibilității* manualelor școlare a reținut frecvent atenția autorilor de manuale și a slujitorilor școlii fiind — se înțelege — și terenul celor mai sensibile obiecții, al celor mai cuprinzătoare implicații, al celor mai vădite neajunsuri și dificultăți. Criteriile *accesibilității* — departe de a fi încă unitare — nu pot fi stabilite însă metafizic, abstract, fără a se lua în considerare principalii factori determinanți : tipurile de manuale, scopul și funcțiile lor didactice specifice de la o clasă la alta, de la o treaptă școlară la alta, de la un gen la altul de școală, de la o disciplină la alta.

De altfel, însuși *conceputul de accesibilitate* nu trebuie raportat pur și simplu la un principiu distinct, ci la un rezultat, la o consecință legică a respectării și aplicării consecvente a tuturor celorlalte principii didactice, generale și speciale, cu care se află într-o strînsă interdependență și condiționare reciprocă. Această precizare are nu numai o semnificație teoretică, ci mai ales una practică — și nu numai pentru teoria și practica elaborării manualelor școlare —, contribuind la înțelegerea tot mai adecvată și — ceea ce este esențial — la asigurarea accesibilității și eficienței procesului de învățămînt.

Ca principiu distinct și interdependent de toate celelalte — caracterul științific al cunoștințelor și expunerea lor sistematică, însușirea lor conștientă și activă, intuitivitatea și claritatea cunoștințelor, legătura dintre cunoștințele teoretice și aplicațiile lor practice ș.a. — *accesibilitatea exprimă în esență*

necesitatea adecvării conținutului și a modalităților de expunere la particularitățile psihice individuale și de vîrstă ale elevilor, astfel încît efortul solicitat să nu fie nici subliminal și nici să depășească cu prea mult nivelul posibilităților lor în continuă evoluție și exersare.

Accesibilitatea, ce se referă, nu numai la *latura instructivă, ci și la cea educativă* a manualelor, implică cu necesitate luarea în considerare și, de bună seamă, corelarea a trei factori principali : *conținutul cunoștințelor, metodele de expunere a lor și personalitatea elevului.* Este limpede că accesibilitatea unui manual se cuvine raportată nu la posibilitățile profesorului, care trebuie să aibă la îndemînă și să consulte tratate de specialitate, un material bibliografic de larg orizont, ci ale elevului. De asemenea, ea se cere racordată nu la o fizionomie spirituală statică și încheiată, ci la una dinamică, în dezvoltare și formare. De aceea, se înțelege cît de dăunătoare este accesibilitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor privită ca modalitate de însușire a lor, *scutită de efort, dificultate, atitudine conștientă și activă din partea elevului.* Secretul accesibilității constructive constă desigur nu în *absența efortului, ci în gradarea acestuia, în complicarea treptată și rațională a dificultăților.* Este accesibil — referindu-ne la nivelul cunoștințelor — tot ceea ce elevii de înzestrare mediocră pot să-și însușească sub îndrumarea pedagogului și printr-o anumită încordare și exersare a proceselor intelectuale, afective, volitive, ca și a altor calități și însușiri psihice mai complexe. Cu alte cuvinte, între solicitări și posibilități se cere realizat nu un raport absolut, rigid, mecanic, *ci un echilibru dinamic, creator și reciproc stimulator.* În această interpretare privită problema, granițele dintre accesibil și neaccesibil în procesul învățării sînt relative, labile, se dilată continuu, iar uneori — aparent însă — involuează. Accesibilitatea cunoștințelor, metodele de expunere a lor sînt condiționate în prim plan de *factorul subiectiv* al relației amintite mai sus — elevul, de nivelul dezvoltării sale psihice, de particularitățile evolutive ale aptitudinilor sale intelectuale, de acuitatea operațiilor gîndirii logice (analiza și sinteza, abstractizarea, generalizarea și concretizarea, comparația), de flexibilitatea ei, de orizontul cultural și practic, de bogăția fondului său aperceptiv, de calitatea însușirilor sale structurale — interese, motivație, caracter ș.a. Toate aceste atribute ale personalității elevului nu numai că se manifestă, sînt angajate în activitatea și viața lui socială și școlară, în munca sa independentă sau dirijată cu manualul, dar se și formează. Această rațiune face ca în aprecierea *accesibilității manualelor școlare* — principalul instrument de influențare sistematică și de activizare a tuturor resurselor psihice în dezvoltare — *materia de învățămînt, factura cunoștințelor, volumul, calitatea, sistemul lor, să constituie factori de pondere deosebită.* Aceasta și face să se formuleze exigențe mari față de munca de elaborare a manualelor sub aspectul realizării unei *concepții pedagogice și metodologice superioare,* al respectării unor principii științifice de bază, care se cer însă interpretate adecvat.

Incontestabil că orice manual — nu numai cele de factură strict ideologică — trebuie să contribuie la formarea concepției materialist-dialectice și la maturizarea gîndirii politico-ideologice a elevilor, astfel încît ei să sesizeze legătura dintre diferitele fenomene și procese naturale și sociale, dintre nivelul dezvoltării științei, tehnicii, economiei, culturii și modul specific de viață al oamenilor, necesitatea cunoașterii legilor obiective și a sprijinirii pe acțiunea lor ș.a. Rezultă oare din această cerință oportunitatea ca manualele școlare să abunde în citate și texte filozofice și politice, în formulări lozincarde, în trimiteri repetate la tot felul de surse informative ? Se înțelege că tocmai asemenea modalități, utilizarea unui limbaj abstract, referințele directe la categoriile gîndirii filozofice — dincolo de context și implicație specifică — aduc iremediabile prejudicii obiectivelor urmărite. De ce să se sconteze pe ele mai mult decît pe ceea ce le-ar concretiza și realiza în esență prin deplasarea stăruitoare, dar firească de accente spre logica internă a disciplinelor, spre

dezvăluirea interdependenţelor lor, spre înfăţişarea veridică şi convingătoare a faptelor şi a datelor realităţii, spre dezvăluirea relaţiilor lor cauzale şi a tendinţelor de dezvoltare ? Poate din neînţelegerea adecvată a ideii că *tratarea ştiinţifică* a problemelor le conferă totodată o elevată partinitate filozofică şi politico-ideologică.

Din precizarea respectivă se desprinde credem şi marea importanţă a realizării unui *profund conţinut ştiinţific* al manualelor şcolare. Şi în această privinţă se impun însă unele clarificări, discuţii. Sistemul de noţiuni, cunoştinţe cuprinse în manualele şcolare nu pot fi identice celor realizate şi cristalizate într-un anumit domeniu al ştiinţei respective. Elevii trebuie să-şi însuşească nu totul, ci bazele generale ale ştiinţelor, un minimum de noţiuni şi cunoştinţe esenţiale, actuale, integrate într-un sistem ierarhic judicios şi metodic. Nu se va putea ajunge la descongestionarea manualelor, la evitarea suprasolicitării ineficiente, ba chiar dăunătoare a efortului, fără a se trece în prealabil la o acţiune energică şi curajoasă, dar lucidă, de triere a informaţiilor acumulate, de selecţie şi înlăturare a lestului anacronic ce apasă greu mintea şi sufletul elevului, fără a-l conduce la vreun înţeles autentic şi orientativ. Aceasta nu înseamnă însă că pledăm pentru renunţarea la faptele semnificative, la informaţii de detaliu esenţial, la descrierile cu profund sens educativ şi instructiv, adică pentru o concepţie intelectualistă, formalistă şi algoritmică, seacă, rigidă, în elaborarea manualelor şcolare, chiar dacă aceasta mai are încă partizani şi slujitori zeloşi.

În etapa actuală eforturile noastre converg spre legarea şcolii de viaţă, a teoriei de practică. Din această caracteristică esenţială a şcolii noastre socialiste rezultă evident şi anumite concluzii ce trebuie să-şi găsească o reflectare adecvată şi în optica de elaborare a cărţii şcolare.

Se ştie că eficienţa muncii instructiv-educative se apreciază nu atît după volumul cunoştinţelor însuşite, după criteriul cantităţii, ci cu preponderenţă şi preferinţă după *calitatea achiziţiilor intelectuale şi morale,* în funcţie de capacitatea insului de a le raporta la viaţa practică, la natura preocupărilor umane, de a le ancora în realitate, de a trăi în actualitate, de a construi viitorul social — ceea ce configurează *un nou ideal de cultură şi de personalitate.*

Unitatea dintre teorie şi practică trebuie să devină *firul roşu al manualelor şcolare,* dar ea se cere înţeleasă într-un sens mult mai cuprinzător decît pînă acum. Viaţa socialistă — şi aceasta înseamnă *practica socialistă* — implică nu numai legătura unilaterală cu producţia, ci şi legătura cu ansamblul realizărilor noastre economice, politice şi culturale, cu întregul edificiu al construcţiei socialiste. Munca practică este desigur decisivă, dar ea este doar un aspect al practicii umane. Orice confuzie între practică şi munca practică — mai ales cînd este întreţinută cu „ştiinţă pedagogică" — împiedică reflectarea adecvată a practicii sociale, cu diversitatea ei de aspecte esenţiale, în conţinutul cărţii şcolare. Astfel concepută legătura dintre teorie şi practică, dintre şcoală şi viaţă, este lesne de înţeles că *toate manualele şcolare şi nu numai cele cu conţinut realist-ştiinţific* pot şi trebuie să contribuie la promovarea acestui principiu, care are nu numai o semnificaţie didactică, ci *în primul rînd una metodologică şi gnoseologică.*

Desigur, în aceeaşi măsură interesează nu numai acceptarea acestui principiu de bază, felul cum este conceput, dar şi modalităţile concrete prin care se realizează. În această ultimă privinţă stăruie încă reminiscenţa unor confuzii semănate cu prilejul propagandei precipitate pentru un „învăţămînt politehnic", înţeles, de asemenea, printr-un şir de echivocuri şi tatonări experimentale — trebuie s-o spunem deschis — *neizbutite.*

Deseori legătura dintre noţiuni, cunoştinţele teoretice şi activitatea practică s-a realizat artificial, s-a construit impropriu şi ca atare *neconvingător şi ineficient.* Or, se ştie că noţiunile şi cunoştinţele pot fi accesibil şi temeinic, multilateral dezvăluite şi concretizate numai prin raportarea lor la *practica social-istorică în care*

au apărut și s-au dezvoltat. Există însă riscul ca această problemă să se trateze și să se interpreteze — așa cum s-a mai și întîmplat, de altfel — într-un sens *mecanicist, dogmatic și economist-vulgar.* Se înțelege, și de aceasta trebuie să se țină seamă, că în cadrul fiecărei discipline există cunoștințe așa-zis „tradiționale", care nu pot fi derivate nemijlocit din practică și nici nu-i servesc direct. Ca atare, legătura dintre bazele științelor și bazele producției se poate realiza — și numai astfel ar fi rațională — luîndu-se în considerare legăturile specifice ale fiecărei discipline, logica lor internă, fără preocuparea de a se raporta, să spunem, matematica, chimia, fizica, științele naturale, ba chiar *arta* si literatura, direct *la producție, la tehnică,* printr-un șir de echivocuri și tatonări experimentale — trebuie s-o spunem deschis *la tehnologie.* Pe de altă parte însă — sub pretextul că legăturile posibile ar suferi de artificiu și formalism — nu trebuie minimalizată și subapreciată nici preocuparea de a realiza o punte de tranziție de la *teorie spre practică* și, îndeosebi, spre *practica productivă.* Acest deziderat nu trebuie conceput firește — așa cum s-a preconizat altădată—eronat, ca antrenare a elevilor în experiențe minore, nesemnificative, în jocuri de-a ocupația sau la ocupații reale sub formă de joc, ci ca *modalitate optimă* de a explica, de a demonstra și concretiza anumite cunoștințe, principii, legi *prin dezvăluirea aplicațiilor lor practice,* a felului în care pot fi utilizate în vederea cunoașterii și transformării realității prin activitatea umană.

Realitatea, în ansamblu, e necesar să fie studiată multilateral, din toate unghiurile ; cunoștințele fragmentare, izolate întreține și formează în consecință o gîndire rigidă, unilaterală, metafizică. În conținutul manualelor școlare este oportun să se includă un complex de cunoștințe teoretice și faptice, adică elementele fundamentale ale diferitelor științe — ceea ce implică, evident, o *corelație intimă, dezvăluirea raporturilor și a legităților lor reciproce sub aspect teoretic și practic.* Abordarea problemelor prin dezvăluirea corelațiilor interdisciplinare contribuie sensibil la sesizarea esențialului, la exersarea creativității și flexibilității gîndirii, la adîncirea și consolidarea cunoștințelor, la lărgirea orizontului științific al elevilor.

Și tot în acest context încă o precizare. Sudura cunoștințelor teoretice cu activitatea practică se cere realizată astfel încît conținutul manualelor să reflecte ceea ce este tipic, nou, *tendințele de dezvoltare a fenomenelor din natură, societate și gîndire, liniile și perspectivele de dezvoltare ale științei și tehnicii moderne,* renunțîndu-se la maniera empiristă și *pozitivistă de îmbîcsire a cărții școlare cu detalii și fapte perisabile, exterioare științei, private de orice semnificație cognitivă și formativă.*

Utilizarea documentelor de partid și de stat *ca expresie a legăturii dintre teorie și practică,* în care se analizează anumite situații concrete, căile de soluționare a lor, stabilindu-se în acest sens sarcini și măsuri adecvate, permite alegerea materialului tipic, sesizarea noului, actualizarea cunoștințelor tratate în manualele școlare. Este vorba de o *actualizare dialectică, intim legată de trecut, de moștenirea culturală progresistă, și orientată totodată spre viitor.*

Reflectarea actualității în conținutul manualelor le sporește considerabil accesibilitatea, conferindu-le largi posibilități de raportare a cunoștințelor *la realitatea vie în continuă desfășurare, la viața socială cu multiplele ei evenimente și aspecte. Care sînt însă limitele posibile ale axării unui manual pe actualitate ?*

Se știe că faptele, evenimentele vieții, realitatea obiectivă, se modifică, evoluează, se află într-o mobilitate perpetuă. Mai ales epoca noastră — a vitezelor cosmice — cunoaște un ritm fără precedent ; asistăm la un progres social rapid, la o vertiginoasă dezvoltare a industriei, agriculturii, tehnicii, științei și culturii. Desigur, este imposibilă ancorarea conținutului manualelor, ba chiar și al unor cotidiene, în această etern-fugace realitate ; valabilitatea lor s-ar stinge chiar înainte de a se naște. Problema în sine este desigur foarte serioasă și chiar inabordabilă, dacă privim *manualele ca modalitate de inventariere a tuturor oscilațiilor, schimbărilor și faptelor realității.* În cazul slujirii iluzioniste a unei astfel de alternative,

rămînerea manualelor şcolare în urma vieţii devine o implacabilă fatalitate. Soluţia selecţiei, a discernerii faptelor pregnant-esenţiale, a datelor şi evenimentelor semnificative pentru dezvăluirea tendinţelor generale în dezvoltarea fenomenelor *rămîne singura cale de elaborare a unor manuale care să satisfacă* — pe cît posibil şi atributele statorniciei.

Firește este greşit să se schimbe manualele în fiecare an şi chiar de mai multe ori pe an, să se considere inaccesibile şi practic neutilizabile pe motivul că *unele date, cifre, informaţii sînt depăşite.* Ele vor fi inerent şi mereu depăşite. *Manualul şi predarea cunoştinţelor de către profesor trebuie privite ca alcătuind o unitate.* Informaţiile şi datele ce nu mai concordă cu realitatea vor fi şi trebuie neapărat să fie rectificate, precizate prin expunerea profesorului, care n-are voie să se lase depăşit de informaţia revistelor, lucrărilor de specialitate, a documentelor şi comunicatelor cotidiene.

Este încă *un argument în favoarea tezei că procesul de învăţămînt nu poate fi condus de roboţi, de programări automate, ci de personalitatea pedagogului, prezenţă veşnic neînlocuibilă din viaţa şcolii.*

Lucrurile iau însă altă înfăţişare cînd se schimbă fapte fundamentale sau anumite situaţii se modifică structural — cum sînt cele vizate în actualul document —, de exemplu, *limita de şcolarizare ; trecerea la şcoala obligatorie de 10 ani ; înfiinţarea unor noi tipuri sau reprofilarea diferitelor tipuri existente de şcoli ; modificarea duratei învăţămîntului superior ş.a.* Se înţelege că asemenea măsuri afectează şi conţinutul şi structura manualelor şcolare, *fiind necesară nu o simplă revizie* — cum se mai practică — ci o reelaborare organică a lor după o viziune reînnoită, adaptată principial noilor obiective sociale.

În orice caz, în preocuparea de actualizare a manualelor nu putem abdica de la principalele exigenţe instructiv-educative. Acestea însă nu pot fi satisfăcute în sens unilateral, prin reflectarea actualităţii şi a perspectivelor dezvoltării. Cunoaşterea trecutului, valorificarea moştenirii progresiste prezintă — cum viaţa ne-a şi convins de altfel — o importanţă deosebită pentru sensibilizarea morală a elevilor, pentru conturarea orizontului politico-ideologic şi pentru formarea unei noi concepţii despre viaţă şi despre oameni.

Această dimensiune a *timpului istoric* — şi nu a timpului în accepţia cotidiană sau abstract filozofică — poate fi dezvăluită convingător şi *profund educativ în informativ în conţinutul tuturor manualelor, fără excepţie.*

Istoriceşte se ştie că noţiunile şi cunoştinţele ştiinţifice s-au dezvoltat treptat, pe măsura necesităţilor umane şi sociale. Cu atît mai mult, însuşirea lor de către elevi nu poate fi realizată altfel decît treptat şi gradat, pe măsura dezvoltării proceselor şi aptitudinilor lor intelectuale — adică de *la simplu la complex, de la concret la abstract, de la fapte la generalizarea lor, de la generalizări elementare la altele mai cuprinzătoare,* ceea ce implică o riguroasă sistematizare şi eşalonare a cunoştinţelor, o anumită succesiune, continuitate. Aserţiunile unor psihologi, care situează gîndirea aristotelică — ca accesibilitate — la nivelul intelectual al unui copil de 8—9 ani nu modifică cu nimic autenticitatea şi validitatea cerinţelor semnalate.

S-ar părea că manualele programate au şanse sporite, comparativ cu cele de structură clasică, să realizeze acest sistem construit ierarhic ca dificultate şi esenţă, să satisfacă mai eficient exigenţele respective. Acestea sînt însă prezumţii ipotetice, care urmează să-şi dovedească eficacitatea şi în funcţie de *evoluţia şi programarea disponibilităţilor şi funcţiilor psihice ale omului, adică de progresul social, biologic şi psihic al ontogenezei umane,* condus de legităţi specifice şi încă prea puţin cunoscute.

Metodica alcătuirii manualelor constituie, cum s-a anticipat, un alt factor important în determinarea accesibilităţii lor. Ea implică o mare răspundere, o confirmată măiestrie pedagogică a autorilor şi o diversitate de aspecte încă insuficient investigate, dar care preocupă tot mai accentuat pe specialiştii din toate ţările : sistematizarea şi dozarea cunoştinţelor ; utilizarea şi îmbinarea materialului explicativ cu cel intuitiv ; volumul cunoştinţelor, forma de prezentare a lor ş.a.

Structura manualului este de regulă indicată de programa școlară — numai că, din păcate, se cam întîmplă să fie invers. Cert rămîne însă în orice caz faptul că ea nu poate fi adecvat determinată în afara prezenței unor principii și criterii clare.

Expunerea cunoștințelor vizează un sens ascendent, știut și recunoscut fiind faptul că elevii trebuie să-și sporească treptat cunoștințele, priceperile și deprinderile. În esență însă, ei trebuie să realizeze o înțelegere a sistemului în care cunoștințele se integrează în limitele uneia sau mai multor discipline, pe o treaptă sau alta a procesului de învățămînt. *Problemele se cer deci tratate din mai multe puncte de vedere și după principiul unor structuri concentrice interdisciplinare, care să permită lărgirea și adîncirea lor treptată.* Sub acest raport însă unele manuale școlare păcătuiesc prin simple repetări și reveniri, care înseamnă în fapt regresie, involuție a gîndirii și nicidecum o exersare și o antrenare ascendentă a funcțiilor psihice, iar în plus supraîncărcare de proastă calitate. *Aflarea punctelor de echilibru nu este însă nici atît de univocă, cum se profilează și se preconizează prin structurile și manualele programate.* Sistematizarea cunoștințelor ce duce la o *metodizare excesivă* a abstractului, a elementelor algoritmice cu precădere, incumbă alte vicii, un efect paradoxal, facilitează toceala, angajarea memoriei mecanice în detrimentul înțelegerii și al gîndirii logice, al fanteziei creatoare. *Lipsa de sistematizare logică* frînează, de asemenea, dezvoltarea gîndirii critice, a înțelegerii profunde, integrarea noțiunilor și cunoștințelor într-un sistem complex. Asemenea manuale, deși se citesc mai ușor, se studiază cu greu.

Sistematizarea și dozarea cunoștințelor în conținutul manualelor este de mare însemnătate și dificultate. Aceasta nu trebuie să însemne transformarea manualului *într-o metodică a predării disciplinei respective,* ci doar folosirea *unor metode și procedee* de expunere a cunoștințelor, adecvate bineînțeles specificului disciplinei respective, vîrstei intelectuale a elevilor, sistemului noțional care se cere asimilat.

Noțiunile, indiferent de aceste niveluri și condiții, trebuie explicate corect, fără a se abdica de la sensul definirii lor științifice. A le simplifca notele caracteristice, a le face accesibile nivelului de înțelegere al elevilor nu înseamnă — și aceasta ar fi oportun să se rețină — *vulgarizarea,* schematizarea și alterarea conținutului lor. În ceea ce privește sistematizarea și dozarea cunoștințelor în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt este necesară — și aceasta ar contribui de asemenea și la evitarea supraîncărcării și la descongestionarea manualelor școlare — *o stringentă coordonare orizontală,* în sensul delimitării riguroase a noțiunilor, a volumului și conținutului lor, precum și o *coordonare verticală* privind lărgirea și aprofundarea noțiunilor, intensificarea gradului de abstractizare, modalitățile de tratare și exprimare a cunoștințelor. Terminologia științifică poate fi folosită numai pe măsura dezvoltării înțelegerii ei de către elevi, iar *modalitățile de tratare* sînt numeroase și variate. Cu titlu de exemplu, menționăm cîteva dintre cele mai generale, comune diferitelor discipline :

— Materialul faptic — mai ales pentru elevii claselor mici — trebuie să fie bogat și nuanțat, astfel încît să conducă la generalizări și concluzii corecte ; procedeele deductive de formulare a regulilor, definițiilor, ca și ipotezele științifice se vor evita pe această treaptă elementară. În funcție de specificul disciplinelor este indicat să se utilizeze scurte texte explicative, unele teme, exerciții sau întrebări, care să faciliteze fixarea, repetarea și aprofundarea cunoștințelor studiate în cadrul fiecărui capitol, să stimuleze munca independentă a elevilor și să incite și la anumite aplicații practice.

— Problemele mai dificile, textele, formulările abstracte se vor exemplifica pregnant, se vor concretiza și adînci prin utilizarea unui adecvat material intuitiv și demonstrativ, ținîndu-se seama de specificul disciplinelor, de vîrsta elevilor, de gradul de abstractizare a noțiunilor și cunoștințelor prevă-

zute. Din varietatea mijloacelor intuitiv-demonstrative şi ilustrative, amintim pe cele mai frecvent utilizate : desene, schiţe, tabele, grafice, diagrame, hărţi, tablouri sinoptice, fotografii, scheme etc. ; ele, evident, trebuie să facă parte integrantă din textul explicativ, contribuind la sistematizarea şi la consolidarea cunoştinţelor. Interesează de asemenea şi *amplasarea corespunzătoare a materialului ilustrativ în text,* precum *şi a secvenţelor şi seriilor de imagini* ce reprezintă diferitele aplicaţii ale unor cunoştinţe, fazele unor procese, componentele unor obiecte şi fenomene. Este de prisos să mai insistăm asupra necesităţii ca materialul respectiv să fie *clar, sugestiv, tipic şi convingător.*

Concepţia ilustrării manualelor nu poate fi, se înţelege, satisfăcută prin utilizarea unor materiale găsite accidental în fototecă, lipsite de valoare artistică şi de eficienţă instructiv-educativă. O atenţie deosebită se cere acordată şi laturii tehnice a ilustraţiilor, mărimii lor, modului de execuţie şi imprimare. *Materialul ilustrativ bine selecţionat şi utilizat face ca însuşi textul să devină mai concis, mai accesibil şi mai inteligibil.* Problema ilustrării manualelor devine astfel nu numai o *muncă de metodică, ci şi de conţinut.*

Volumul manualelor constituie de asemenea o componentă a accesibilităţii. Noţiunea respectivă implică însă două aspecte : volumul cunoştinţelor şi volumul manualelor exprimat prin spaţiul lor grafic. Volumul cunoştinţelor, ca şi structura manualelor sînt indicate de programă ; ele oscilează în funcţie de disciplină, de nivelul elaborării şi al dificultăţilor ei, de caracterul prevalent descriptiv sau explicativ, analitic sau sintetic, de clasa în care se studiază, de corelaţia cu alte discipline, bogăţia şi varietatea materialului auxiliar existent ş.a. Oricum, manualul nu trebuie să cuprindă decît miezul problemelor, esenţialul realizat printr-un *volum accesibil de cunoştinţe.* Volumul de cunoştinţe prea mare *le face inaccesibile înţelegerii, asimilării conştiente şi temeinice, favorizînd astfel stagnarea şi chiar involuţia proceselor intelectuale.* De asemenea, ar fi greşit să se considere că tratarea concisă, sintetică, rezumativă a problemelor, renunţarea la fapte, analize, descrieri, explicaţii mai detaliate, adică volumul redus de cunoştinţe şi de pagini *ar favoriza accesibilitatea înţelegerii şi asimilării lor.* Textul unor asemenea manuale facilitează nu discernămîntul gîndirii, ci memorarea mecanică, instalarea formalismului, anihilarea spiritului independent şi creator al voinţei. Rezolvarea corespunzătoare a acestei probleme nu este posibilă fără a se ţine seama şi *de aspectele psihologice ale învăţării şi dezvoltării funcţiilor cognitive ale elevilor,* de la senzorial la logic, de la concret la abstract şi invers.

În prealabil e necesar să se stabilească — în mod ştiinţific însă — cît de adînc trebuie tratată materia prevăzută în programă. Desigur conţinutul disciplinelor se îmbogăţeşte zi de zi, se constituie noi discipline ştiinţifice, tehnice şi cultura se dezvoltă necontenit. Manualele însă nu pot şi nici nu trebuie să implice toate achiziţiile ştiinţei — şi încă în evoluţia lor istorică — sau toate subtilităţile unui domeniu. Cu o asemenea *erudiţie* ar urma să se pregătească nu elevi înarmaţi cu nivel general sau mediu de informaţie, ci *mici enciclopedişti ambulanţi* — ceea ce nu cred că s-ar putea aştepta de la o şcoală raţional şi realist organizată.

Volumul manualelor nu trebuie suplimentat dincolo de prevederile programei, mai ales în condiţiile existenţei unui amplu şi variat material auxiliar — culegeri de probleme, exerciţii, lecturi şi texte, care să satisfacă *multilateralitatea intereselor de cunoaştere ale elevilor, dezvoltarea aptitudinilor lor generale şi speciale.*

Volumul cărţii şcolare este afectat însă şi de alţi factori — să spunem exteriori şi anume : *maniera de redactare, tehnoredactare, prezentarea grafică, tiparul* ş.a. Fără a putea pretinde reducţia tuturor modalităţilor la un numitor stilistic comun, şi stilul manualelor trebuie subordonat unor cerinţe de principiu şi anume : conciziunea, expresivitatea, claritatea, bogăţia nuanţelor, sobrietatea, coloritul afectiv ş.a. *Se ştie doar că între gîndire şi limbă există o unitate indisolubilă.* Limbajul neadecvat al manualelor alterează însăşi gîn-

direa elevilor, precizia și rigoarea științifică a cunoștințelor; dimpotrivă, un stil viu, atractiv, convingător și sugestiv sporește posibilitățile de exprimare corectă, de gîndire creatoare și personală. În elaborarea manualelor trebuie avut în vedere că limbajul lor acționează nu numai asupra intelectului, ci și asupra afectivității și imaginației elevilor; captîndu-i și emoționîndu-i este sensibilizată însăși *capacitatea de înțelegere și învățare*. Din această precizare n-am vrea să reiasă că stilul adecvat al manualelor este cel al cărților de popularizare a științei. Cu ajutorul manualelor elevii trebuie să-și poată însuși nu un stil „savant", „prolix", „pedant", sau „echivoc", „diluat" „cotidian", ci *terminologia științifică*, limbajul specific al disciplinelor.

De asemenea, *cunoașterea și respectarea normelor științifice privind tehnoredactarea, prezentarea grafică a manualelor* facilitează învățarea, evidențiază structura și metodica alcătuirii lor. În această fază se impune o *cooperare strînsă între autor, tehnoredactor și grafician*, astfel ca definițiile, textele mai semnificative, formulările de principiu, esențiale, să poată fi realizate prin modalități grafice distincte (cursiv, spațiat, aldin, note marginale ș.a.), mai ales pentru elevii claselor mari. O atenție sporită trebuie acordată și altor probleme doar aparent minore: caracterul literei, distanțele dintre litere și cuvinte, dintre rînduri, înălțimea și lungimea rîndurilor, culoarea tiparului, calitatea hîrtiei, imprimarea ș.a., care influențează sensibil percepția, atenția, înțelegerea și, în consecință, *calitatea și accesibilitatea manualelor școlare*.

*

Acestea ar fi — după părerea noastră — principalele exigențe ce se impun muncii de elaborare a unor manuale școlare tot mai corespunzătoare etapei noastre sociale. Satisfacerea lor în condiții optimale implică încă dificultăți obiective și mai ales subiective ce nu pot fi *ignorate sau subestimate*. Criteriile științifice de elaborare a programelor, a manualelor școlare sînt insuficient investigate și precizate. Nesatisfăcător sînt tratate în literatura psihologică și didactico-metodică și alte probleme esențiale pentru realizarea obiectivului uman și social ce ne interesează:

— Determinarea sistemului de noțiuni, cunoștințe, priceperi și deprinderi pe discipline, clase, cicluri de învățămînt, tipuri de școli etc.

— Aprofundarea principiilor metodico-didactice speciale, pe discipline și grupe înrudite de discipline, pe niveluri de abordare a problemelor.

— Lămurirea principalelor aspecte referitoare la baza socială, psihologică și logică a procesului de învățămînt.

— Efectuarea unor vaste cercetări experimentale și analize comparative (după criterii unitare însă) privind elaborarea manualelor și chiar elaborarea mai multor manuale pentru aceleași discipline.

— Cunoașterea multilaterală și profundă a particularităților psihice individuale și de vîrstă ale elevilor ș.a.

Fără astfel de cercetări științifice — preocupări ce revin, în primul rînd, Institutului de științe pedagogice — acestea și, firește, numai impropriu atribuția elaborării manualelor, nu vom putea realiza cu adevărat *manualele școlare* de natură să satisfacă înaltele exigențe ale unui învățămînt socialist.

E necesar și constructiv, de asemenea, ca manualele elaborate pentru școala noastră socialistă — destinate elevilor — să fie în prealabil experimentate, puse în discuții largi, mai ales cu participarea și contribuția celor care îndrumă utilizarea lor practică, poate și a celor care le folosesc direct.

Chiar și redactarea lor ar trebui realizată în răgaz și cu un și mai elevat spirit de răspundere morală, iar cele care își vor dovedi și prin *examenul practicii școlare*, virtuți și virtuozități reale să fie sancționate nu numai prin critici, ci și cu generozitate premială.

ПАРАМЕТРЫ ДОСТУПНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

(Резюме)

Подчеркивая большое значение школьных учебников как основной инструмент в совокупности средств обучения и воспитания подрастающего поколения, автор обсуждает требования принципиального характера, моральную и социальную ответственность в их разработке в условиях социалистической школы.

В центре обсуждаемых вопросов находится идея о доступности, являющаяся во взаимосвязи с другими методико-дидактическими и психологическими требованиями. Доступность—как основной принцип — раскрывается через параметры, которые ее обусловливают: личность учащегося, содержание и объем знаний, методы и приемы их реализации, художественно-графическое оформление.

В заключительной части предлагаются средства повышения качества разработки учебников для румынской школы.

PARAMÈTRES DE L'ACCESSIBILITÉ DES MANUELS SCOLAIRES

(Résumé)

Tout en soulignant la grande importance des manuels scolaires en tant qu'instrument fondamental dans l'ensemble des modalités d'instruction et d'éducation de la jeune génération, l'auteur se rapporte aux exigences, à la responsabilité morale et sociale qu'implique leur élaboration dans les conditions de l'école socialiste.

Au centre des réflexions — les unes encore à l'état d'opinion — s'impose l'idée d'accessibilité conçue en interrelation avec d'autres exigences didactiques et psychologiques, ayant à la fois un sens plus élargi face à celui que la littérature de spécialité exprime.

L'accessibilité — en tant que principe fondamental — ressort du contexte de cette étude par les paramètres qui la conditionnent, à savoir, la personnalité de l'élève, le contenu et le volume des connaissances, les méthodes et les procédés d'exposition des connaissances, la présentation graphique et artistique.

Dans la dernière partie, tout en formulant quelques conclusions succintes, on sugère certaines modalités afin d'améliorer toujours davantage le travail d'élaboration des manuels pour l'école roumaine.

THE PARAMETERS OF TEXTBOOKS ACCESSIBILITY

(Abstract)

Underlining the great importance of school textbooks as a basic instrument among the educational modalities for the young generation, the author refers to the requests of the general principles, to the moral and social responsibility implied by their development under the conditions of the socialist school.

At the heart of these reflections — some still having the character of an opinion — there is the the idea of *accesibility* understood in its relation to other methodic-didactic and psychological requests and having a more extended meaning than that of general recognition expressed in the educational literature. Accessibility — considered as a basic principle — is presented in this paper from the points of view by which it is conditioned : the pupil's personality ; the content and the quantity of knoweldge ; the methods used for their presentation ; the artistic and graphical presentation.

Stating his conclusions, the author suggests some modalities for the qualitative improvement of the work for the development of the textbooks for the Romanian school.

Condiţiile adaptării copilului de 6 ani la activitatea şcolară

OLGA OPREA şi CORNELIA MARINESCU
Institutul de ştiinţe pedagogice

Integrarea copiilor în activitatea şcolară reprezintă un proces complex, a cărui durată depinde atît de ansamblul de măsuri instructiv-educative, cît şi de particularităţile individuale ale şcolarilor începători. Procesul adaptării şcolare implică aspecte de dirijare externă şi de autoreglare internă, de asimilare şi acomodare la influenţele şi cerinţele învăţămîntului.

Pe plan biologic, adaptarea — spune H. Wallon — este organizarea în luptă cu mediul. Organizarea reprezintă aspectul intern al adaptării. Pe plan intelectual, adaptarea corespunde „funcţiei reglatorii, funcţiei implicative şi funcţiei explicative" [1]. Adaptarea nu este rezultatul acţiunii directe a mediului sau a întîmplării — spune J. Piaget —, ea este urmarea unor multiple reglări pe diferite trepte şi în concordanţă cu cicluri cibernetice. Organismul viu reacţionează la acţiunile mediului prin reorganizarea şi stabilirea unui nou echilibru în corelaţie cu legăturile inverse care acţionează constant în timpul dezvoltării individului. După Piaget, orice pas înainte pe linia adaptării constituie izvorul unor noi adaptări. Spre deosebire de adaptarea instinctuală, adaptarea intelectuală are un sistem restrîns de reglări ereditare programate.

Intelectul combină astfel două mijloace de cunoaştere: acţiunea mediului — concretizată în experienţă — şi reglările endogene, care devin izvorul operaţiilor intelectuale [2].

În procesul adaptării, intelectul prelucrează şi transformă legăturile inverse care corectează greşelile în instrumente care permit preîntîmpinarea greşelilor.

Experimentul şcolarizării copiilor la 6 ani urmăreşte să stabilească, printre altele, unele modalităţi de optimizare a procesului adaptării copiilor la instrucţia organizată. Soluţionarea acestei probleme este reclamată de faptul că între 6—7 ani se produce o dezvoltare intensă a proceselor fizice şi psihice. Particularităţile dezvoltării la această vîrstă necesită organizarea minuţioasă a activităţii copilului, în aşa fel încît, pe de o parte, să se stimuleze dezvoltarea, iar pe de altă parte, să se evite suprasolicitarea. Cercetarea acestei probleme ne preocupă sub dublu aspect: adaptarea copiilor la sistemul de cerinţe impus de activitatea

[1] H. Wallon, *De la act la gîndire*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1964, p. 56.
[2] J. Piaget, *Psihologia legăturilor interdisciplinare şi sistemul ştiinţelor*, „Voprosî filosofii" nr. 12/1966.

instructiv-educativă şi adaptarea procesului de învăţămînt la particularităţile dezvoltării copiilor.

Activitatea de învăţătură trebuie să introducă progresiv pe copil în sistemul muncii intelectuale. Începînd cu primele zile de şcoală, el trebuie să asculte, să urmărească indicaţiile şi explicaţiile învăţătorului, să participe la activităţi colective, să se familiarizeze cu tehnica învăţării.

Conţinutul cunoştinţelor solicită din partea copiilor acţiuni mintale, autocontrol psihic, precum şi inhibarea „fenomenelor parazite", care se supraadaugă frecvent stimulenţilor cu valoare instructiv-educativă „pură". Cercetînd durata şi constanţa menţinerii în activitate continuă a copilului la diferite vîrste, Ch. Buhler a constatat că în jurul vîrstei de 6 ani numărul de distrageri în cursul unei activităţi date se reduce la jumătate faţă de perioada de vîrstă de 3—4 ani. Aceasta indică o creştere considerabilă a capacităţii de inhibiţie la copilul de 6 ani faţă de perioadele anterioare de vîrstă [3]. În aceeaşi perioadă de dezvoltare ontogenetică asistăm, de asemenea, la constituirea unor nuclee de forţă intelectuală, la formarea primelor „nivele intelectuale", cum le defineşte P. Janet, care deschid calea spre diferite stadii ale procesului înţelegerii şi care tind să se finalizeze în atenţie concentrată şi voinţă.

La vîrsta de 6 ani, însă, dezvoltarea psihică prezintă încă numeroase limite care îşi pun amprenta asupra randamentului copilului în învăţare. Se remarcă, îndeosebi, menţinerea la un nivel scăzut a capacităţii de diferenţiere şi de elaborare a sintezelor. Asemenea limite sînt create de blocajul pe care îl declanşează avalanşa de impresii, cunoştinţe şi cerinţe de a căror sursă copilul nu este încă conştient. În aceste condiţii copilul întîmpină dificultăţi la elaborarea independentă şi conştientă a schemelor mintale, la ierarhizarea cunoştinţelor. Sînt, de asemenea, dificile la această vîrstă operaţiile de sistematizare a impresiilor cu care îl solicită pe copil mediul ambiant, organizat sau întîmplător.

Procesul de asimilare a cunoştinţelor cuprinde etapa unei generalizări iniţiale care se continuă cu diferenţieri şi sistematizări şi se încheie cu activitatea de sinteză şi abstractizare, fără să fie abandonat însă planul analitic.

Sarcina învăţămîntului pentru vîrsta de 6 ani constă în crearea condiţiilor pentru depăşirea fazei generalizărilor iniţiale, prin dozarea ritmică şi explicarea clară şi repetată a sarcinilor de cunoaştere. Procesul de asimilare se poate sprijini la această vîrstă pe memoria logică, care preia treptat locul memoriei mecanice.

Avînd în vedere condiţiile generale pe care se poate baza activitatea de învăţare la vîrsta de 6 ani, ne preocupă, în primul rînd, stabilirea unor măsuri instructiv-educative care să sprijine eficient adaptarea copiilor la sistemul muncii şcolare. Investigaţiile noastre se bazează pe aprecierea că principalele condiţii care impulsionează procesul adaptării copilului la activitatea de învăţătură sînt interesul şi atenţia, sprijinite pe capacitatea de înţelegere şi asimilare.

Pentru a stabili condiţiile în care se poate desfăşura optim adaptarea şcolară la vîrsta de 6 ani, ne-am propus următoarele obiective de cercetare :

I. Măsuri instructiv-educative pentru stimularea procesului adaptării copiilor prin : a) dezvoltarea interesului şi a primelor elemente ale motivelor învăţării ; b) dezvoltarea ritmică a capacităţii de concentrare şi a constanţei atenţiei în procesul de învăţămînt.

II. Adaptarea învăţămîntului la particularităţile şcolarului de 6 ani prin : a) asigurarea accesibilităţii sarcinilor de cunoaştere pe baza unui sistem de selecţie, transmitere şi consolidare a unui volum de cunoştinţe, pe discipline şcolare, în raport cu capacitatea de înţelegere şi cu rezistenţa copiilor la efort constant ; b) corelarea şi integrarea permanentă a cunoştinţelor din cadrul diferitelor discipline în vederea înţelegerii, asimilării şi consolidării.

---

[3] Ch. Buhler, *L'enfant et l'adolescent instables*, după J. Leif et J. Delay, *Psychologie et education*, tom. I, *L'enfant*, p. 124.

I. a) În ansamblul stimulilor care condiționează învățarea, *interesul* pentru cunoștințe reprezintă mobilul intern elementar al activității școlare. Copilul nu se instruiește și nu pune în funcție toate resursele sale psihice decît atunci cînd își pune o întrebare și cînd este ocupat activ să caute și să aleagă cunoștințe care să-l ajute să răspundă la această întrebare [4].

Fiecare interes corespunde unei nevoi reale pe care copilul o exteriorizează prin curiozitate și printr-o anumită atitudine afectivă față de obiectul cunoașterii ce se finalizează în reacția psihică de înregistrare a cunoștințelor.

În condițiile claselor la care se experimentează școlarizarea copiilor de la 6 ani, interesul lor pentru școală este stimulat pe diferite căi :

— Conținutul organizat sistematic al instrucției și educației concretizat în elemente de scris-citit, numerație și socotit, cunoștințe despre mediul înconjurător, educație fizică și estetică.

— Îmbinarea procedeelor de muncă școlară cu jocul și activități specifice instituției preșcolare. Prin acestea înclinația spre joc — care mai este încă dominantă la 6 ani — servește activitatea instructiv-educativă organizată cu scopuri precis conturate și dirijate.

— Stimularea activității de învățătură prin aprecierea rezultatelor, aprecierea calității răspunsurilor elevilor, corectarea și eliminarea erorilor constituind mobiluri ale progresului în cunoaștere.

Unele cercetări pedagogice cu privire la eficiența sistemului de apreciere prin note semnalează că la clasa I se ivesc dificultăți care diminuează rolul educativ stimulator al notei. În primele luni de școală copiii (mai ales cei care nu au frecventat instituții preșcolare) nu au reprezentări corecte asupra conținutului, valorii și a raportului dintre numerele prin care este reprezentată nota. De aceea, apare la copii tendința de a învăța formal, pentru notă, care devine în aceste condiții motivul esențial al învățării, transformîndu-se dintr-un simbol de apreciere într-un scop în sine.

Pentru evitarea acestor fenomene, în sistemul experimentat aprecierea rezultatelor la învățătură pe primul trimestru se face global, concretizîndu-se în calificative (foarte bine, bine, satisfăcător și slab). La finele primului trimestru, după ce elevii cunosc numerația și s-au familiarizat cu cerințele muncii școlare prin lecții și acțiuni de îndrumare individuală, observațiile și aprecierile globale se finalizează în note și se înregistrează în catalog, pentru fiecare disciplină de învățămînt. În felul acesta, nota capătă treptat semnificația ei reală de mijloc de apreciere a cunoștințelor și, totodată, creează climatul pentru evitarea stării de panică față de notele mici pe care o manifestă adesea școlarii începători. Interesele și motivele învățării se corelează strîns în procesul adaptării cu capacitatea de concentrare a atenției.

b) *Atenția* are un rol esențial în învățare, datorită faptului că mobilizează resursele psihice în fiecare moment al procesului de cunoaștere. Pentru ca acțiunea atenției să se mențină constant eficientă, procesul de învățămînt trebuie să creeze succesiv motive de atenție structurate logic și cu scop instructiv-educativ precis conturat. Claparède aprecia că, pentru a stimula caracterul activ al atenției, trebuie să apară în conștiința copiilor probleme care cer un răspuns. Ca atare, este necesar să se introducă elemente de problematizare, chiar de la acest nivel de școlarizare (întrebări care solicită motivarea răspunsurilor — *de ce ;* întrebări care să orienteze spre desprinderea generalului în formarea noțiunilor aritmetice ; solicitarea analizei comparative a unor elemente grafice sau a unor noțiuni ; raportarea cunoștințelor din școală la evenimente din lumea înconjurătoare etc.).

[4] J. Dewey, *The school and the child* (după J. Leif et J. Delay, *op. cit.*, p. 135).

Un rol esențial în dezvoltarea atenției îl are dozarea ritmică a duratei solicitării copiilor într-o activitate constantă. Experiența activităților instructiv-educative dirijate la preșcolarii mari arată că durata maximă de menținere a constanței atenției într-o activitate variază la această vîrstă în jurul a 30 de minute. Pornind de la această experiență, timpul limită pentru desfășurarea unei lecții cu copiii de 6 ani este de 30—35 de minute. Intervalul de 15—20 de minute care completează durata normală a lecției școlare este ocupat cu jocuri și activități individuale variate.

Pe parcursul trimestrului al III-lea, durata activității școlare crește la 40—45', asigurîndu-se astfel apropierea treptată de durată normală a lecției școlare.

Ignorarea caracterului ritmic al solicitării atenției generează dificultățile de atenție. Lipsa de atenție are uneori caracter colectiv, dar mai ales îmbracă diverse forme individuale.

Principala cauză a manifestărilor colective de neatenție și implicit a dificultăților pe care le întîmpină copiii în adaptare este lipsa unui antrenament susținut de activitate și conduită colectivă. Chiar atunci cînd în clase predomină numeric copiii care au frecventat instituții preșcolare, procesul adaptării este conturbat. În aceste condiții greutățile de adaptare sînt sporite de lipsa de omogenitate, de decalajul dintre deprinderile de activitate ale diferiților elevi din clasă.

Primele măsuri instructiv-educative ce se impun pentru combaterea dificultăților colective de adaptare trebuie orientate spre formarea deprinderilor de conduită și de muncă școlară. În acest scop, în clasa I experimentală se urmărește ca, prin fiecare activitate școlară, să se formeze deprinderi de respectare a unor cerințe și reguli unice de comportare. Principalele reguli ce se cer respectate constant sînt: ascultarea explicațiilor și a indicațiilor învățătorului, ținuta corectă în timpul lecției etc.

Cu toate că manifestările colective de neatenție sînt frecvente de obicei în primele zile de școală, întîlnim uneori asemenea fenomene și în etape mai avansate de școlarizare. În asemenea cazuri lipsurile în adaptarea copiilor sînt pricinuite, de cele mai multe ori, de deficiențele stilului de muncă al cadrelor didactice care au condus colectivele respective. Cele mai frecvente manifestări ale unui stil didactic defectuos sînt: aplicarea inconsecventă a cerințelor cu privire la conduita școlară a elevilor; caracterul neomogen al ritmului de muncă al copiilor, ca urmare a insuficientei preocupări pentru individualizarea procesului de învățămînt; excesul de verbalism și de demonstrație frontală în detrimentul participării active a copilului la mînuirea materialelor intuitive și la efectuarea exercițiilor individuale destinate consolidării cunoștințelor și a deprinderilor.

Referindu-se la formele individuale în care se poate manifesta lipsa de atenție la copii, J. Leif și J. Delay clasifică copiii care prezintă astfel de fenomene în: „neatenți pasivi", care, deși nu participă la lecție, sînt liniștiți, nu conturbă activitatea celorlalți, acceptă deci activitatea școlară, dar nu se integrează în tempoul de muncă al colectivului; „neatenți activi", din categoria cărora fac parte turbulenții, copiii cu instabilitate motorie; „neatenți periodici", care participă la activitatea clasei, dar nu se fixează constant asupra ei, pentru că nu au interes susținut pentru activitățile școlare.

În colectivele studiate de noi, fenomenele individuale de neatenție au cauze foarte diferite. Constatăm, de pildă, că unii copii întîmpină greutăți în concentrarea atenției din cauza unor tulburări neuropsihice care îi fac inapți pentru activitatea școlară constantă pe o perioadă mai îndelungată. La alți copii asemenea tulburări sînt cauzate de unele deficiențe senzoriale.

c) Un factor care prezintă deosebită importanță pentru adaptarea copiilor la viața și la activitatea colectivului școlar este *dezvoltarea limbajului*. Volumul și calitatea vocabularului activ al copiilor reprezintă elementul de bază pe care se construiește instrucția. Diferențierea copiilor din acest punct de vedere face să apară inevitabil un decalaj — mai

mult sau mai puțin accentuat — între dezvoltarea intelectuală a diferiților școlari începători, deoarece lacunele ce se manifestă în comunicarea verbală își pun amprenta asupra gradului dezvoltării intelectuale în ansamblu. Potențele intelectuale reduse creează reacții afective ce se exteriorizează prin timiditate, izolare, refuz de a răspunde la întrebări. Ca atare, în primele luni de școală este necesar să se pună un accent deosebit pe exercițiile de dezvoltare a vorbirii atît în cadrul lecțiilor, cît și în cadrul jocurilor didactice și al activităților libere. Procedeele metodice pentru dezvoltarea limbajului contribuie ca factor esențial la realizarea echilibrului între cerințele mediului și potențele individuale ce caracterizează tocmai fenomenul adaptării.

Situația statistică (vezi p. 84) indică variațiile individuale ale capacității de adaptare la viața școlară a copiilor din clasa experimentală urmărită de noi. Datele respective sînt desprinse din observațiile înregistrate pe parcursul trimestrului I, confruntate cu opiniile învățătoarei, ale părinților și ale medicului școlar. Pe baza acestor investigații, am stabilit aproximativ trei categorii de copii care, la începutul anului școlar, prezentau dificultăți mai accentuate de adaptare : copii timizi cu deficiențe de vorbire și cu dezvoltare intelectuală lentă ; copii cu ușoare deficiențe senzoriale, pentru care s-au creat condiții speciale de activitate în clasă ; copii turbulenți, cu instabilitate motorie, cauzată fie de lipsa deprinderilor de conduită și activitate colectivă, fie de tulburări neuropsihice. Datele procentuale cuprinse în tabel arată modificările ce au survenit în adaptarea elevilor pe parcursul trimestrului I.

Din cei 24 elevi înscriși la începutul anului școlar, 3 s-au retras după cîteva zile, la cererea părinților. Efectivul clasei a rămas astfel de 21 de elevi, din care 10 (47,5%) s-au integrat normal în programul școlar după primele zile de școală. Dintre copiii care prezentau dificultate de adaptare, 6 (28,5%) au recuperat pe parcursul trimestrului I rămînerile în urmă în ceea ce privește randamentul și durata participării active la procesul învățării. Copiii din această categorie provin : 3 (14,1%) din categoria celor care la începutul anului manifestau timiditate și vocabular activ redus, 1 (4,7%) dintre copiii cu ușoare deficiențe senzoriale și 2 (9,4%) dintre cei turbulenți din lipsa deprinderilor de activitate colectivă. La sfîrșitul trimestrului I s-au adaptat la activitatea școlară 76%, rămînînd să fie recuperați în continuare 24%.

Progresele înregistrate pe parcursul primului trimestru școlar demonstrează posibilitatea de educabilitate a capacității de adaptare sub influența procesului de învățămînt. Ansamblul acțiunilor instructiv-educative pe care școala le exercită asupra elevilor începători trebuie să asigure un climat permanent de dezvoltare a interesului pentru învățătură, să stimuleze capacitatea de concentrare a atenției și de participarea activă la munca școlară organizată.

II. Procesul adaptării copiilor la viața școlară este strîns legat și mijlocit de măsurile pentru adaptarea conținutului și a metodelor de învățămînt la particularitățile dezvoltării stadiale a copiilor.

Principiile care au stat la baza stabilirii cuantumului de cunoștințe și a formelor de organizare a procesului didactic au fost enunțate mai pe larg într-un studiu publicat anterior [5]. De aceea, ne vom opri doar la cîteva cerințe prin care s-a urmărit punerea de acord a conținutului programelor cu particularitățile de vîrstă ale copiilor. Spre deosebire de programele pentru clasa I cu copii de 7 ani, în care abundă materialul informațional, în clasele experimentale accentul se pune pe latura formativă. Conținutul programelor experimentale urmărește astfel un dublu scop : a) să formeze deprinderi de muncă școlară care să creeze elementele de bază ale muncii intelectuale ; b) să dezvolte ritmic

[5] C. Marinescu și P. Golu, *Premise psiho-pedagogice ale școlarizării copiilor de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1968.

Nivelul capacității de adaptare la activitatea școlară

Etape de apreciere a gradului de adaptabilitate	Nr. elevi	Copii care au frecventat instituții preșcolare		Copii ușor adaptabili				Total adaptați
				Adaptați după primele zile de școală		Adaptați după primul trimestru		
		nr.	%	nr.	%	nr.	%	%
La începutul trimestrului I	21	19	90,4	10	47,5	—		47,5
La sfîrșitul trimestrului I	21	19	90,4	10	47,5	6	28,5	76

procesele intelectuale. În aceste condiții, creșterea progresivă a capacității operaționale, a proceselor de gîndire, reprezintă principala condiție care asigură, în perspectivă, adaptarea tinerelor generații la solicitările vieții contemporane.

Cercetări moderne de pedagogie și psihologie pedagogică argumentează ideea că învățarea trebuie transformată într-un motor activ de accelerare a operativității și creativității gîndirii. Ca atare, procesul învățării nu poate rămîne numai la nivelul înregistrării progresive a unor fapte și date: „În funcție de cum este organizat și orientat, procesul de învățămînt poate duce la dezvoltarea gîndirii creatoare, după cum poate duce din păcate și la formarea unei gîndiri șablon" [6]. Reproducerea textuală a unor formulări învățate, lipsa de îndrumare în organizarea și ierarhizarea reprezentărilor și cunoștințelor mențin cunoașterea copiilor la nivelul înregistrării și reproducerii mecanice. Deosebirea dintre învățarea mecanică și cea logică constă în faptul că procesul mecanic este univoc, invariabil, rigid. Elevul reproduce cunoștințele așa cum le-a înregistrat, în timp ce învățarea logică presupune exteriorizarea cunoștințelor în forme diferite, transpunerea lor în contexte și situații variate.

Pentru ca dezvoltarea intelectuală prin învățare să decurgă legic, să cuprindă fiecare moment esențial care asigură saltul într-o etapă calitativ superioară, conținutul învățămîntului și metodele trebuie să fie accesibile nivelului de dezvoltare a copilului.

Pentru dozarea cunoștințelor de limbă, de exemplu, programa experimentală are în vedere constatările unor investigații anterioare (citate de noi cu alte ocazii), care arată că la 6 ani copilul este apt să învețe să citească și să scrie corect cuvintele și grupele de cuvinte. La această vîrstă copilul poate, de asemenea, să lucreze cu fraze scurte, să folosească sisteme gramaticale înainte de a studia gramatica. După cum am mai spus, dezvoltarea limbajului și a vorbirii asigură baza procesului de învățare, de aceea, la toate disciplinele școlare cunoștințele de limbă ocupă un loc principal. „Cu ajutorul cuvîntului și al conceptului se efectuează întrepătrunderea experienței individuale și a experienței colective" [7].

Sistemul de comunicare verbală la vîrsta de 6 ani prezintă și unele fenomene care creează dificultăți în instrucția organizată. Copilul manifestă tendința de a comunica verbal mai multe impresii decît îi permite nivelul dezvoltării vorbirii. El se preocupă mai

[6] Al. Roșca, *Dezvoltarea flexibilității și creativității*, în *Studii de psihologie a gîndirii*, Editura științifică, București, 1967, p. 18.
[7] H. Wallon, *Op. cit.*, p. 235.

a copiilor din clasa experimentală

Copii cu deficienţe de adaptare									
Timizi, cu deficienţe de vorbire şi dezvoltare intelectuală lentă		Copii cu uşoare deficienţe senzoriale		Turbulenţi				Total copii care prezintă dificultăţi în adaptare	
				Din cauza lipsei deprinderilor de activitate colectivă şi dirijată		Din cauza unor tulburări neuropsihice			
nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
5	24	2	9,4	3	14,2	1	4,7	11	52,3
2	9,4	1	4,7	1	4,7	1	4,7	5	24

puţin de claritatea şi corectitudinea formei de comunicare. Asemenea tendinţe se pot prelungi mult pe parcursul etapelor de şcolarizare, dacă nu se iau măsuri care să stimuleze autocontrolul în exprimare şi să dezvolte sistematic vorbirea elevilor.

Constatăm, de asemenea, că în prima perioadă şcolară exprimarea scrisă rămîne mult în urma exprimării orale, din cauza decalajului firesc dintre ritmul dezvoltării vorbirii şi cel al formării deprinderilor de scriere, care este strict determinat de o anumită maturizare anatomo-fiziologică (acţiunea musculaturii fine a degetelor).

Particularităţile dezvoltării intelectuale ale copiilor de 6 ani reliefează, între altele, că la această vîrstă capacitatea de diferenţiere şi de sinteză este deficitară. Activitatea de analiză, de diferenţiere se bazează pe capacitatea de acumulare senzorială şi pe inhibiţia corticală, prin care, în cursul vieţii individuale, se elimină ceea ce nu a fost întărit. Diferenţierea şi organizarea cunoştinţelor în scheme logice se realizează prin repetări sistematice care consolidează noţiunile noi şi contribuie la eliminarea erorilor din cunoştinţe. În acest scop, este necesar ca în activitatea instructiv-educativă să se organizeze exerciţii numeroase şi să se utilizeze mijloace didactice variate cu care copiii să poată opera obiectual şi conceptual şi pe baza cărora să desprindă esenţialul dintr-un volum de cunoştinţe dat.

Capacitatea redusă de diferenţiere la şcolarii de 6 ani mai este compensată în sistemul experimental prin modalităţi de corelaţie între conţinutul diferitelor discipline şcolare, ceea ce face posibilă reluarea noţiunilor în contexte şi forme variate. Creşterea lanţului de asociaţii sporeşte posibilităţile actului de sinteză şi de integrare. Corelaţia între diferitele discipline de învăţămînt fiind stabilită prin programe şi concretizată în primul rînd în tematica planurilor calendaristice. Astfel, pentru cunoaşterea mediului înconjurător programa experimentală stabileşte sfera noţiunilor referitoare la obiecte şi fenomene din mediul apropiat care trebuie cunoscute de copii nemijlocit. Celelalte discipline şcolare reiau reprezentările, noţiunile şi cunoştinţele obţinute pe această cale, în contexte operaţionale diferite (matematica în operaţii aritmetice, citit-scrisul prin selectarea cuvintelor şi ilustrarea paginilor de abecedar, dezvoltarea vorbirii prin lărgirea şi consolidarea noţiunilor, în desen şi modelaj copiii reproduc obiectele observate etc.). Asemenea corelaţii se realizează atît în cadrul lecţiilor, cît şi prin jocuri şi activităţi libere. În acest mod, întreaga organizare şi desfăşurare a procesului de învăţămînt concură la consolidarea deprinderilor şi la integrarea cunoştinţelor în structuri logice şi operaţionale. Se creează astfel un cadru care facilitează adaptarea şi integrarea treptată a copiilor în activitatea şcolară.

УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Резюме)

Процесс адаптации рассматривается авторами с двух сторон: во-первых, как адаптация детей к школьной деятельности и, во-вторых, как адаптация системы обучения и воспитания к особенностям стадиального развития детей.

С первой точки зрения авторы выступают с тезисом о развитии интереса, мотивации обучения и ритмичного развития способности сосредоточить внимание.

Что же касается адаптации образования к возрастным особенностям шестилетнего учащегося, авторы уточняют некоторые критерии отбора элементов содержания школьных предметов в зависимости от способности понимания и выносливости детей. В то же время предлагается система организации преподавания, обеспечивающая корреляцию и интегрирование знаний разных школьных предметов с целью облегчения их понимания и прочного усвоения.

CONDITIONS D'ADAPTATION À L'ACTIVITÉ SCOLAIRE DES ENFANTS AGÉS DE 6 ANS

(Résumé)

Le processus de l'adaptation est envisagé par les auteurs sous un double aspect : l'adaptation des enfants à l'activité scolaire et l'adaptation du système d'instruction et d'éducation aux particularités d'âge des enfants.

Du point de vue de l'adaptation des enfants au processus d'eseignement, on préconise l'idée du développement de l'intérêt, de la motivation de l'étude ainsi que le développement rythmique de la capacité de concentration de l'attention.

En vue de l'adaptation de l'enseignement aux particularités de l'écolier de 6 ans, les auteurs s'arrêtent à quelques critères qui permettent de sélectionner le contenu des disciplines scolaires par rapport aux capacités de compré hension des enfants et à leur résistance à un effort soutenu. On préconise de même un système d'organisation de l'enseignement qui assure la corrélation et l'intégration permanente des connaissances aux différentes disciplines scolaires afin d'en facilier la compréhension, l'assimilation et la consolidation.

THE CONDITIONS FOR THE SIX YEARS OLD CHILD'S ADJUSTMENT TO SCHOOL

(Abstract)

The adjustment process is regarded by the authors under a twofold aspect : the children's adjustment to the school activity and the adjustment of the educational system to the peculiarities of children's stage development.

From the point of view of the children's adjustment to the educational process, the authors suggest the idea of the interest development, of the reasons for learning and of the rythmical development of the ability of concentrating one's attention.

With a view to the adjustment of education to the six years old pupil's peculiarities, the authors specify some criteria for selecting the content of the subject matters in accordance with the understanding ability and with the children's resistance to constant efforts. At the same time, the authors suggest a system for the organizing of teaching which would provide the permanent correlation and integration of the knowledge from different subject matters, in order to facilitate their understanding, assimilation and consolidation.

Specificul metodelor de învățămînt în condițiile școlarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani*

MARIA GEORGESCU-BOȘTINĂ
FLORICA ANDREESCU
cercetători la Institutul de științe pedagogice

Școlarizarea copiilor de la o vîrstă mai timpurie impune rezolvarea unor probleme legate atît de conținutul obiectelor de învățămînt, cît și de metodele de predare.

Avîndu-se în vedere particularitățile vîrstei de 6 ani (capacitatea de a se putea concentra pe o durată mai mică de timp decît copilul de 7 ani, instabilitate motorie mai accentuată, slaba dezvoltare a musculaturii fine a mîinii, trecerea cu ușurință de la o activitate la alta datorită diverșilor excitanți externi etc.), s-a considerat necesară, încă de la început, aplicarea diferențiată a metodelor de învățămînt, în sensul găsirii unor forme și procedee mai adecvate de lucru. Astfel, s-a căutat să li se dea copiilor posibilitatea să-și însușească într-o formă mai ușoară și atractivă cuantumul de cunoștințe prevăzut pentru fiecare lecție, a cărei durată nu poate depăși 30—35'. O asemenea formă este aceea în care se poate îmbina munca școlară cu procedeele de joc.

S-a urmărit ca, în cadrul aceleiași lecții, copilul să fie antrenat în activitate în mod diferit, prin folosirea cît mai variată a procedeelor de muncă, de joc și de mișcare, evitîndu-se astfel oboseala intelectuală și cea fizică.

S-a considerat că abundența materialului și folosirea lui în diferitele etape ale lecției pot contribui, pe de o parte, la înțelegerea cu mai multă ușurință a noțiunilor predate și, pe de alta, la satisfacerea nevoii permanente de mișcare a copiilor. De asemenea, s-a considerat că încheierea orelor de clasă prin jocuri didactice și exerciții cu diferite materiale sau pe caiete, ca și prin cîntece și jocuri distractive, legate de temele parcurse anterior, pot constitui momente de odihnă activă și de consolidare a cunoștințelor și a deprinderilor dobîndite.

În acest articol, ne vom referi la unele aspecte legate de metodele și procedeele folosite în predare, în cadrul orelor de limbă de aritmetică și în noile condiții de școlarizare.

În clasa întîi, elevii învață să citească și să scrie. Paralel cu formarea priceperilor și deprinderilor de citire și scriere se dau cunoștințe și din cadrul altor discipline sub formă de

---

* Prezentăm rezultate obținute pe trim. I/1967/1968 în cadrul experimentului privind școlarizarea copiilor de la 6 ani organizat la Școala generală nr. 122 din București, școală de bază a Institutului de științe pedagogice.

elemente simple, în mod concret, fără definiţii, făcînd apel direct la simţurile copiilor, ţinîndu-se deci seama de gradul de dezvoltare psihică.

Predarea citirii şi scrierii la o vîrstă mai timpurie, adică la 6 ani, nu schimbă cu nimic împărţirea pe etape a predării cunoştinţelor de limba română, acestea rămînînd aceleaşi: pregătitoare, abecedară şi post-abecedară. Diferenţa constă în durata fiecărei etape.

În experimentul nostru, predarea abecedarului se întinde pe toată durata anului şcolar, numărul de ore săptămînal reducîndu-se de la 12 la 8, cîte patru ore de citire şi patru ore de scriere.

În consecinţă, durata fiecărei etape s-a mărit. Astfel, de exemplu, perioada pregătitoare este de 6 săptămîni faţă de 3 săptămîni cît era pînă acum. Aceste modificări s-au făcut cu scopul de a nu-i obosi pe copii. În acelaşi scop, s-au eliminat temele pentru acasă, întreaga activitate desfăşurîndu-se numai în clasă, sub îndrumarea directă a cadrului didactic.

Ţinîndu-se seama de gradul de dezvoltare a copiilor de 6 ani, de procesele psihice care caracterizează această vîrstă, a fost necesar să se facă unele modificări şi în metoda de predare. Astfel, s-a căutat ca întregul material de predare să fie prezentat într-o formă cît mai atractivă, punîndu-se accent pe joc.

Analizîndu-se modul în care se predau cunoştinţele necesare pentru însuşirea unei litere, s-a observat că aproape nu există moment al lecţiei care să nu se poată desfăşura sub formă de joc. Această necesitate subliniată în abecedar, în noile condiţii de predare a luat o extindere mai mare. Astfel, pe fiecare pagină de abecedar s-au dat imagini de obiecte a căror denumire începe sau conţine sunetul nou învăţat, jocuri de silabe, cuvinte din care lipsesc silabe care trebuie completate oral sau din literele alfabetului decupat. Uneori, cuvîntul cu omisiuni este scris sub o ilustraţie care reprezintă obiectul a cărui denumire trebuie completată. Această reconstituire s-a făcut oral cînd elevii nu cunosc literele din care e alcătuită silaba omisă sau cînd formarea acelei silabe prezintă greutăţi la data respectivă, ca, de exemplu: silaba închisă, silabele cu aglomerări de consoane, cu diftongi, ultimele silabe din substantivele articulate etc. În acest caz am recomandat cadrului didactic să nu impună elevului să rezolve probleme mai grele decît cele pe care le dă abecedarul pînă la pagina respectivă.

La jocurile didactice incluse în abecedar se adaugă nenumărate altele care pot şi trebuie să fie folosite în predarea citit-scrisului. Încă din primele zile de şcoală, în perioada pregătitoare, s-au făcut sub formă de joc exerciţii de pronunţare corectă, prin repetarea la început în cor, apoi individual (rostit sau cîntat) a unor propoziţii, cuvinte, silabe, sunete. S-au organizat întreceri (prin ridicarea mîinii) şi prin sesizarea sunetelor la rostirea expresivă cu glas tare sau mai scăzut a unor cuvinte şi propoziţii, la găsirea unor cuvinte care conţin un anumit sunet (la început, la sfîrşit, la mijloc), cu indicarea locului pe care îl ocupă acest sunet în cuvînt. În organizarea jocurilor pentru împărţirea cuvintelor în silabe am folosit cu succes chiar unele cîntece extrem de uşoare (*Şade barza pe cuibar, Moşul, Ursul* etc.). Rostirea cuvintelor pe silabe a fost însoţită de bătaia din palme, pe cît posibil fără zgomot, sau prin punerea mîinii sub bărbie, pentru a le da elevilor posibilitatea să le perceapă prin cît mai mulţi analizatori.

Corelarea cunoştinţelor dobîndite la diferitele discipline trebuie să fie în atenţia cadrului didactic, deoarece folosirea lor într-o nouă situaţie, în alt domeniu, le înlesneşte copiilor însuşirea mai temeinică a acestora. O strînsă corelaţie cu muzica şi cu educaţia fizică am realizat-o prin rostirea silabelor în cadrul unui joc în care copiii erau obligaţi să meargă în cadenţă, în aşa fel ca pe fiecare schimbare de pas să cadă cîte o silabă rostită sau cîntată. O astfel de împletire a avut ca rezultat însuşirea mult mai temeinică şi rapidă a cunoştinţelor, într-un mod plăcut şi atractiv.

Tot în perioada pregătitoare, copiii sînt familiarizaţi, în cadrul limbii române, ca de altfel şi al aritmeticii şi desenului cu unele elemente şi figuri geometrice (linia dreaptă aşe-

zată în diferite poziții, în diferite figuri, ca : patratul, cercul, triunghiul, dreptunghiul, ovalul). Cu ajutorul acestor figuri și al bețișoarelor, copiii au alcătuit diferite figuri noi, cum ar fi case cu arhitectură foarte simplă. Pe latura de sus a unui pătrat se așază, în triunghi, acoperișul, iar din bețișoare se alcătuiesc garduri, scări, trepte etc. Imaginația copiilor devine foarte fecundă în asemenea cazuri, jocul constituind o activitate prețioasă pentru familiarizarea lor cu unele elemente de geometrie, cu cunoașterea și cu armonizarea culorilor (figurile sînt colorate divers). În aceste combinații ei valorifică, de asemenea, cunoștințele însușite la aritmetică, desen, citit-scris și cunoașterea naturii, folosindu-le într-o situație nouă, reușind astfel să realizeze transferul acestora de la o disciplină la alta.

În perioada abecedară, încă de la predarea primelor litere, s-au folosit, în afara jocurilor indicate de abecedar care se execută în mod obligatoriu, și alte jocuri. Astfel, s-au complicat unele exerciții-joc arătate mai sus. De exemplu, recunoașterea unui sunet dintr-un cuvînt a fost marcată prin ridicarea literei respective (în cazul substantivelor proprii li s-a atras atenția să ridice litera mare). În acest mod, învățătorul controla imediat dacă toți elevii au sesizat sunetul, dacă cunoșteau litera și dacă știau ce fel de literă se folosește la ortografierea acelui cuvînt (lucru de foarte mare importanță pentru însușirea, de la început, a unei ortografii corecte) și intervenea pentru corectare cu noi explicații și exemple.

Au fost introduse și forme noi de joc. Așa, de exemplu, am organizat un joc de recunoașterea literelor de pe un afiș, cu citirea lor cu glas tare și menționarea felului lor (jocul s-a desfășurat cu toată clasa) sau sublinierea, tăierea, încercuirea cu o anumită culoare a literei noi, în fragmente de texte tăiate din ziare sau alte publicații. Sub această formă de joc am rezolvat, de fapt, sarcinile temei de muncă independentă.

Foarte plăcută și cu rezultate dintre cele mai bune este activitatea — joc cu lotourile cu litere, silabe și cuvinte. Aceste lotouri s-au confecționat cu mijloace proprii și în funcție de cunoștințele copiilor. Ele s-au alcătuit și cu imagini, lăsîndu-se loc pentru jetoanele cu litere, silabe sau cuvinte.

În cazul cînd jocul se desfășura independent, fiecare tablă era însoțită de caseta sau plicul cu jetoane. S-au alcătuit și lotouri pentru jocul în colectiv. Copiii primeau tablele, iar jetoanele le cereau prin ridicarea mîinii, cînd auzeau litera, silaba sau cuvîntul de care aveau nevoie. Controlul se făcea pe loc, prin sondaj. La indicația învățătorului elevul citea enunțul de pe jeton și cel de pe tablă. Acest control este foarte necesar, pentru a ne da seama dacă elevul lucrează în mod conștient sau numai după asemănarea de formă. Cîștigă cel care a completat corect și mai repede.

Un joc asemănător — care se poate desfășura individual sau în colectiv — este jocul *citește-potrivește* care constă în citirea cuvintelor de pe cartoane izolate și în potrivirea lor la o serie de imagini date. Este necesar ca numărul imaginilor să nu fie egal cu cel al cuvintelor, aceasta pentru ca ultimul cuvînt să nu se potrivească de la sine, ne mai punînd nici o problemă copiilor.

Într-o perioadă mai avansată, am folosit cu succes jocuri de alcătuire a propozițiilor din cuvinte izolate și a unor mici texte din propoziții date, pe care elevii urmau să le așeze în ordine logică fie cu ajutorul unei succesiuni de imagini, fie bazîndu-se numai pe conținutul propozițiilor.

Toate aceste jocuri, ca și altele care se pot combina, sînt folosite atît în cadrul lecțiilor de citit-scris, cît și în timpul de 15—20' de la sfîrșitul altor discipline, rezervat pentru jocurile didactice sau la cerere, în cadrul orelor de activități la libera alegere. În acest mod, se repetă, se corectează și se desăvîrșesc cunoștințele și deprinderile însușite în cadrul lecțiilor de citit-scris, aceste activități-joc contribuind în mare măsură la îmbunătățirea muncii elevilor.

În funcție de particularitățile de vîrstă ale copiilor și de conținutul temelor parcurse, și în cadrul orelor de *aritmetică* s-au folosit metode și procedee diferite.

La lecţiile în care s-au predat şi s-au consolidat cunoştinţele despre forme şi corpuri geometrice (cerc, sferă, patrat, cub, triunghi, dreptunghi) s-a accentuat în mod deosebit asupra activităţii nemijlocite a copilului cu diverse materiale. Această activitate concretă a îmbrăcat mai multe forme. Este vorba mai întîi de *manipularea* unui bogat sortiment de materiale din natură, din material plastic, din lemn, din care copiii au *construit* formele respective. De pildă, din sîmburi şi seminţe de diferite culori copiii au redat forma cercului, asemănînd-o cu baloane, soare, flori, cercuri concentrice şi au conturat locul de pe bancă rezervat călimării ; din beţişoare variate ca mărime şi colorit copiii au redat forma patratului, a triunghiului şi a dreptunghiului. Aceleaşi forme s-au redat în *desen*. Copiii au conturat cerculeţe (din material plastic sau monede), laturile pătrăţelelor din caiete. Desene cu aceleaşi forme ca mai sus — la care s-au adăugat sfera şi cubul — au fost *decupate* cu foarfeca pe conturul dinainte desenat. De asemenea, copiii au mai mînuit variate imagini de obiecte în scopul *clasificării* lor după formă (jetoane cu imagini : cercuri, nasturi, bani, minge, baloane, cuburi, şerveţele, batiste, cravate de pionier, cutii, ferestre etc.). Un material simplu, dar care a avut importanţă deosebită în înţelegerea de către copii a asemănărilor şi deosebirilor dintre patrat şi cub a fost acela în care s-a redat suprafaţa cubului desfăşurată. Prin suprapunerea celor 6 feţe rezultă un patrat, iar prin asamblarea fiecărui patrat cu celălalt pe muchie rezultă cubul.

În încheierea lecţiilor s-a dat *jocul cu text şi cînt, Cercul mare şi frumos*, în vederea fixării noţiunii de cerc. Prin urmare, s-au folosit diferite procedee : construcţii din diferite materiale, decupaj, desen, exerciţii de recunoaştere şi de sortare după formă a imaginilor, jocul cu text şi cînt, care au contribuit în egală măsură la înţelegerea şi la consolidarea cunoştinţelor copiilor despre caracteristicile fiecărei forme sau corp geometric în parte, cît şi despre asemănările şi deosebirile dintre ele. Totodată, varietatea materialului şi forma de joc care a predominat în cadrul lecţiilor au menţinut interesul copiilor pentru conţinutul predat, iar mînuirea materialelor a oferit copiilor permanentă ocupaţie, satisfăcîndu-le din plin nevoia de mişcare. Aceeaşi caracteristică a primelor lecţii, imprimată de prezenţa materialului şi a elementului de joc, s-a menţinut şi în lecţiile în care s-au predat cunoştinţe despre poziţia obiectelor în spaţiu. O notă specifică însă a acestor lecţii a fost accentuată de forma de joc care a ocupat locul central. Întreaga desfăşurare a lecţiilor a fost sub formă de *exerciţii-joc* şi sub formă de *joc didactic*.

Exerciţiile-joc au avut loc şi în cazul în care fiecare copil a dispus de material şi în cazul în care s-a folosit numai materialul învăţătoarei. În primul caz, în care a predominat mînuirea materialului, se adresau, pe rînd, anumite sarcini întregei clase (de pildă, „aşezaţi cubul deasupra penarului" şi fiecare copil răspundea mai întîi prin acţiune, apoi explica verbal ceea ce a lucrat). În cel de-al doilea caz, a predominat elementul de întrecere şi cel de mişcare. De exemplu, se adresa copiilor următoarea cerinţă : „aşezaţi mingea lîngă uşă", se lăsa un moment de gîndire, apoi se numea un copil care îndeplinea această sarcină. Ceilalţi copii aprobau prin aplauze dacă se aşeza corect mingea, iar dacă greşeau nu aplaudau. În acelaşi mod s-au folosit şi alte obiecte din clasă, diferite jucării, ca şi trusa-jucărie, mobila păpuşii. Aşezarea mobilierului, a veselei, a tacîmurilor în locurile indicate a fost un exerciţiu-joc care a plăcut în mod deosebit copiilor. De asemenea, unele exerciţii-joc au antrenat în mişcare concomitent pe toţi copiii clasei. La indicaţiile învăţătoarei ei trebuiau să aşeze mîinile pe bancă, în bancă, pe lîngă corp, să se scoale în picioare, să se grupeze lîngă anumite obiecte din clasă, să aprecieze distanţa etc.

Jocul didactic *Unde a fost şi unde este acum* s-a organizat în scopul recunoaşterii diferitelor poziţii spaţiale, după ce s-a schimbat poziţia iniţială a obiectului. Jocul a constituit un prilej de verificare a cunoştinţelor despre poziţia obiectelor, cît şi a memoriei vizuale a copiilor. Elementul de joc determinat de regula jocului de-a închide ochii pentru a nu vedea schimbarea care se produce, cît şi efectuarea acestor schimbări chiar de către copii, au făcut ca jocul să fie antrenant şi să le placă.

În cadrul lecțiilor în care s-au predat și consolidat cunoștințe despre mulțimile de obiecte s-a folosit din plin experiența cîștigată în etapa anterioară în direcția adaptării metodicii predării aritmeticii la elevii de 6 ani. Astfel, în cadrul acestor lecții au predominat *exercițiile pe bază de material concret însoțite de exerciții pe caiete și jocuri didactice.* Pe lîngă acestea, s-au folosit materialele demonstrative sub forma planșelor cu ilustrații, ca și demonstrarea la tablă și s-au efectuat de către elevi exerciții la tablă.

Urmărind să folosim cunoștințele despre mulțimile de obiecte drept suport pentru înțelegerea numerelor, s-a acordat o deosebită importanță *manipulării materialului concret* de către copii. În acest scop, s-au folosit materiale variate (material din natură, figuri de animale, fructe, flori, zarzavaturi, decupate din material plastic sau confecționate din carton, vată și hîrtie gofrată, imagini decupate din diferite ilustrații, etichete etc.).

Exercițiile cu material concret au pus copiii în situația să opereze în variate forme cu elementele unei mulțimi date, să le separe după anumite criterii, să le reunească într-o singură mulțime, să descopere anumite raporturi între grupele mulțimii. Exercițiile obiectuale au constituit prima etapă a procesului pregătitor pentru înțelegerea numerelor.

O altă etapă au constituit-o *exercițiile efectuate de copii cu imaginile obiectelor* după aceleași criterii mai sus-enunțate. În acest scop, s-a cerut copiilor să lucreze pe rînd la tablă, pe materialul demonstrativ sau pe caiete. Pentru realizarea acestor exerciții, s-au imprimat pe caiete diferite desene folosindu-se ștampile cu imagini : animale domestice, mijloace de transport, flori, fructe. Folosirea ștampilelor a ușurat mult munca de multiplicare a desenelor în caietele copiilor.

Apoi s-a trecut la a treia fază, aceea a *reprezentării elementelor mulțimii schematic*, prin puncte. S-a pus un accent deosebit pe exercițiile individuale în caiet, cînd copiii au avut sarcina să redea prin puncte aceeași cantitate a mulțimii reprezentată prin imagini, stabilindu-se astfel corespondența între cele două mulțimi.

Exercițiile obiectuale, cu imagini și în scris pe caiete și la tablă au ocupat spațiul lecției rezervat verificării, predării și consolidării cunoștințelor. Partea de verificare a cunoștințelor noi sau predate anterior s-a realizat la sfîrșitul orelor sub forma *jocurilor didactice.*

În cadrul experimentului nostru au fost create jocuri didactice adecvate conținutului lecțiilor. Acestea s-au desfășurat fie pe baza materialului individual, cînd a predominat mînuirea acestuia, fie pe baza materialului demonstrativ al învățătoarei, cînd s-a pus accent pe întrecerea în a răspunde repede și bine sau pe efectuarea corectă a unei anumite mișcări. Astfel, s-au organizat jocurile didactice *Du-te la culoarea ta, Cine are același bețișor ca mine ?, Care grupă este mare (mică) ?, Cum este grupa ta ?* (mare, mică, egală), *Spune cuvîntul potrivit* (egal, neegal), *Unde este așezată grupa colorată ?, Găsește locul potrivit* fiecare vizînd o sarcină precisă din cadrul cunoștințelor despre mulțimile de obiecte.

Prin urmare, lecțiile rezervate cunoștințelor despre mulțimile de obiecte s-au desfășurat în forme variate și atractive. Caracterul acesta a fost imprimat de noutatea materialului, de sarcinile noi pe care le aveau de rezolvat copiii pe baza acestuia și de jocurile de la sfîrșitul lecțiilor care erau mereu altele și constituiau momente de destindere pentru copii.

Următorul capitol asupra căruia ne oprim și care a fost de fapt ultimul parcurs în trimestrul I s-a referit la numerația în cadrul primului concentru.

În lecțiile cu caracter de predare s-au menținut aceleași etape prezentate anterior, adică exerciții cu obiecte, cu imagini și schematic. La sfîrșitul lecțiilor s-au desfășurat jocuri didactice cu material sau orale, ghicitori. Și de această dată s-a avut în vedere utilizarea de materiale noi, diferite de la o lecție la alta. S-au folosit și alte materiale, cerute de specificul conținutului acestor lecții, ca : jetoane individuale cu semnele grafice ale numerelor — cifrele de la 1 la 10 și jetoane cu figuri numerice.

Partea introductivă a lecțiilor de predare și anume aceea referitoare la verificarea cunoștințelor s-a realizat în forme cît mai variate în care copiii au lucrat efectiv pe material,

la tablă şi în caiete. De pildă, pe material arătau formarea diferitelor numere, redau ordinea crescătoare sau descrescătoare a şirului numeric sau a numerelor cu soţ sau fără soţ cu jetoane cu cifre sau figuri numerice, scriau, la tablă şi în caiete, numerele potrivite dedesubtul unor mulţimi date, reprezentau prin beţişoare sau prin puncte conţinutul numerelor date, aşezau semnele „mai mare", „mai mic" şi „egal" între două numere date, reprezentau prin segmente numerele ; recunoşteau cantitatea în imaginile prezentate de învăţătoare şi o denumerau corect. Aceste exerciţii s-au realizat de cele mai multe ori sub formă de întrecere „cine formează mai repede şi bine şirul numerelor cu soţ în ordine descrescătoare" etc.

În predarea noilor cunoştinţe s-a accentuat asupra manipulării materialului concret şi asupra trecerii gradate spre abstractizare prin efectuarea de exerciţii cu imagini şi schematic, asupra exerciţiilor de scriere în caiete a numerelor, a şirului numeric sub diferite forme, a semnelor „mai mare", „mai mic", „egal". Fiecare lecţie s-a încheiat cu joc didactic sau cu versuri ghicitoare despre numerele învăţate.

Lecţiile de consolidare au avut de la început pînă la sfîrşit caracter *de joc*, în care a predominat elementul de întrecere. Sistemului de exerciţii amintit mai sus s-au alăturat altele noi, de pildă completarea numerelor care lipsesc din şirul numeric prezentat fie cu toate numerele, fie numai cu cele cu soţ sau fără soţ, în ordine crescătoare sau descrescătoare. *Jocurile didactice* organizate la sfîrşitul lecţiilor s-au desfăşurat fie pe baza materialului individual sau al învăţătoarei, fie pe baza formulării în scris a răspunsurilor, fie fără nici un fel de material. Jocurile didactice *Lîngă cine stau* sau *Care este vecinul meu, Care este locul meu* s-au organizat cu scopul precizării locului fiecărui număr în şirul natural al numerelor. S-a organizat de mai multe ori jocul didactic *Formează şirul numeric începînd cu...* de fiecare dată alt număr. A fost necesar acest lucru, întrucît copiii rezolvau mai greu sarcinile legate de redarea ordinei descrescătoare şi, mai ales, cînd se cerea acest lucru începînd de la alte numere decît 1 şi 10. Jocurile *Cine are un număr cu soţ (fără soţ), Arată jetonul potrivit cu numărul meu, Arată un număr la fel cu jetonul meu, Care este numărul potrivit*, au constituit prilejuri variate pentru verificarea cunoştinţelor despre numere şi pentru raportarea numerelor la cantitate. *Puneţi semnul potrivit, Scrieţi vecinul din dreapta (din stînga) al acestui număr, Scrie ce lipseşte, Cine scrie mai repede şi bine* au fost jocuri didactice în care copiii au rezolvat sarcina didactică scriind răspunsul în caiete, cu privire la semnele „mai mare", „mai mic", „egal", la completarea şirului numeric, a locului numerelor în şirul natural. Seria acestor jocuri s-a încheiat cu jocul didactic oral *Numără mai departe*. Prin acest joc s-a urmărit să se verifice cunoştinţele copiilor despre numărat, fără a se mai orienta după vreun material oarecare. Un copil începe să numere, este oprit cu cuvîntul „stop" şi altul continuă. Este şi un joc de dezvoltare a atenţiei şi a rapidităţii gîndirii.

Pentru a se verifica în ce măsură noua formă de organizare a lecţiei, cît şi procedeele folosite în predare, în cadrul diferitelor discipline, au contribuit la însuşirea cunoştinţelor şi la formarea deprinderilor elevilor, la sfîrşitul primului trimestru, s-au dat probe de control la scriere şi la aritmetică.

Rezultatele înregistrate au fost satisfăcătoare. Astfel, *la scriere* s-a dat o probă de dictare constînd din cuvinte izolate şi propoziţii — în total 23 de cuvinte cuprinzînd toate literele învăţate. Rezultatele au fost : 86,92% din totalul elevilor au scris cu 0—4 greşeli (din care 58,82% fără nici o greşeală, 22,22% pînă la 3 greşeli, 5,88% cu 4 greşeli, 5,88% cu omisiuni de cuvinte şi numai 5,88 cu greşeli foarte grave).

La aritmetică, rezultatele au fost : 54,55% lucrări foarte bune, fără nici o greşeală, 22,72% lucrări bune, cu o singură greşeală, 4,55% lucrări cu 3 greşeli şi 18,18% lucrări slabe, cu mai puţin de jumătate din exerciţii realizate.

Cu toate că sînt rezultatele numai unui trimestru de experimentare a şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani, totuşi se pot face unele aprecieri. Astfel, îmbinarea predării cu

procedeele de joc, sub forme variate și în diferitele momente ale lecției, și-a dovedit eficiența, demonstrată și de rezultatele obținute la lucrările de control. În aplicarea acestor forme de muncă, un rol important are însă și spiritul de inventivitate, experiența cadrului didactic care trebuie să le folosească în mod creator și în momentul cel mai potrivit, adaptîndu-se ușor chiar la unele situații ce se ivesc pe parcursul lecției.

Cercetarea în continuare a acestei probleme va da posibilitatea îmbunătățirii și îmbogățirii procedeelor de lucru și a materialelor, ceea ce va contribui la conturarea mai precisă a sistemului de predare la clasa I în condițiile școlarizării copiilor la vîrsta de 6 ani.

СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВСТУПЛЕНИЯ В ШКОЛУ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

(Резюме)

В данной статье обсуждаются некоторые вопросы методики обучения чтению — письму и арифметике в условиях вступления в школу детей шестилетнего возраста.

Анализируется урок, в котором на протяжении 30—35 мин. обеспечивается разнообразная деятельность, сочетающая труд с игрой и движением, устраняя таким образом усмтвенную и физическую усталость. Приводятся примеры дидактических игр для разных моментов урока.

Авторы считают, что новая форма преподавания является эффективной; на это указывают и данные контрольных проб. Дальнейшее исследование этого вопроса позволит более точно очертить и разработать систему преподавания в 1-ом классе в вышеупомянутых условиях.

PARTICULARITÉS DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DANS LES CONDITIONS DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS AGÉS DE 6 ANS

(Résumé)

Cette étude se rapporte à certains aspects concernant les méthodes et les procédés employés dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique dans les conditions de la scolarisation des enfants dès l'age de 6 ans. Ainsi, on présente comment — dans le cadre de la même leçon, dont la durée ne dépasse pas 30—35 minutes — l'enfant est entraîné au travail scolaire où l'activité s'allie, de différentes manières, au jeu et au mouvement afin d'éviter tant la fatigue intellectuelle que la fatigue physique. On y donne quelques exemples de jeux didactiques, d'exercices-jeux utilisés à divers moments de la leçon.

Les auteurs estiment que ce nouvel enseignement est efficient comme le prouvent les résultats enregistrés, de même que les épreuves de contrôle.

THE SPECIFIC TRAITS OF THE EDUCATIONAL METHODS UNDER THE CONDITIONS OF THE CHILDREN'S SCHOOLING AT THE AGE OF SIX

(Abstract)

The author deals with some aspects related to the methods used in teaching the three Rs under the conditions of children's schooling at the age of six.

He thus presents the way in which, during the same class (30-30'), the child is involved in the activity in different ways, by means of a varied combination of the school work with games and movement, in order to avoid as well the intellectual fatigue as the physical one. Some examples of didactic games, of game exercises used in different moments of the lesson, are given.

The authors consider that the new teaching method proves its efficiency, as well by the continously recorded results, as by those obtained from the control papers. The further research on this problem will give the possibility to specify the teaching method for the Ist class.

Intuiție și logică în predarea geometriei la clasele I-IV

GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA,
MIHAI SANDU
cercetători științifici la
Institutul de științe pedagogice

Astăzi, mai mult decît oricînd, toate sectoarele de activitate fac apel la cunoștințele de matematică. De aceea, în cultura generală a fiecărui cetățean pregătit pentru o activitate oarecare ponderea cunoștințelor de matematică trebuie să fie destul de mare. Pornind de la această necesitate izvorîtă din dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii, atît pe plan mondial cît și pe plan național, au apărut frămîntări în legătură cu îmbunătățirea procesului de predare și însușire a matematicii. Se are în vedere dezvoltarea capacității de observare și abstractizare a elevului, spiritul logic și vigoarea științifică care să ajute învățarea matematicii și utilizarea ei în problemele vieții curente.

Atît pedagogii, cît și matematicienii cu preocupări didactice au ajuns la concluzia că este necesar încă de la început ca elevii să se familiarizeze cu limbajul matematic, a cărui valoare universală de comunicare este de necontestat. Cunoștințele de aritmetică și de geometrie conduc pe elev în știința matematică.

Realitatea arată însă că, pentru mulți elevi, *geometria* este o disciplină mai greu accesibilă pentru ei, că deși învață să demonstreze unele teoreme nu capătă îndemînarea de a le folosi în rezolvarea problemelor, că multe raționamente însușite în procesul predării geometriei nu pot fi valorificate în consolidarea cunoștințelor de aritmetică și de algebră.

In urma unor sondaje efectuate de către sectorul de matematică din cadrul Institutului de științe pedagogice s-a ajuns la cîteva explicații [1].

1. Deși geometria a făcut serioase progrese în ultimul timp, în programa claselor I—IV nu există un raport echitabil între volumul de cunoștințe de aritmetică și cel de geometrie care să contribuie la o mai bună înțelegere a lor.

2. Cunoștințele de geometrie nu sînt restructurate în lumina noilor tendințe de dezvoltare a acestei discipline.

3. În general, metodele de instruire, cu toate cerințele impuse de contemporaneitate, au rămas tot cele clasice : elevul urmărește modul în care profesorul demonstrează

[1] Vezi „Revista de pedagogie" nr. 2/1964, p. 5 ; „Revista de pedagogie" nr. 10/1965, p. 10 ; „Revista de pedagogie" nr. 12/1966, p. 71.

o teoremă, memorează o formulă, iar în redarea unei demonstrații, unei teoreme, elevul nu schimbă nici poziția, nici literele figurii folosite de profesor.

Psihologul Jean Piaget a demonstrat că structurile operatorii ale gîndirii se constituie pe parcursul intervenției prin acțiuni ale elevului. Nu este suficient pentru el numai de a urmări demonstrația pe tablă, de a contempla figura geometrică, ci trebuie să acționeze asupra lucrurilor. Dar aceste acțiuni ale elevului (manipulări de obiecte, construcții de figuri, comparări, analize, sistematizări) care conduc la structuri logice și în ultimă instanță la formarea matematicii abstracte trebuie să se facă cu modele adecvate, nu la întîmplare, rolul profesorului fiind de necontestat [2].

Cercetările unor psihologi din țara noastră arată că însușirea geometriei se poate începe foarte devreme în spiritul matematicilor moderne, fără însă a forța în mod dăunător lucrurile, jalonînd pas cu pas experiența matematică a elevului cu generalizări progresive, pînă la degajarea structurilor de ansamblu [3].

La stabilirea conținutului geometric în cadrul programei pe care o experimentează Institutul de științe pedagogice ★ s-a pornit tocmai de la aceste caracteristici ale concepției noi cu privire la studiul matematicii în școala generală [4] care, în conținutul și metodica lecțiilor noastre experimentale, s-a concretizat în : a. *valorificarea experienței de viață a elevului în vederea creării premiselor necesare dezvoltării raționamentului* ; b. *descoperirea unor proprietăți ale unei figuri geometrice prin acțiunea directă a elevului asupra figurii* (observare, comparare, măsurare, calculare, reprezentare grafică) ; c. *folosirea figurii ca suport în desfășurarea unui raționament* ; d. *extinderea raționamentului în confirmarea adevărului descoperit* (imagine, concept etc.) ; e. *prezentarea în relații a unor proprietăți descoperite, fie prin observare directă, fie numai prin raționament.*

Din punct de vedere metodic, în procesul de învățare a geometriei la clasele I—IV se impun unele cerințe pe care le-am avut în vedere : folosirea acelor forme de activitate care să provoace și să stimuleze observarea directă de către elevi, scoaterea în relief, abstragerea și reținerea structurii esențiale comune ; manipularea de către elevi a obiectelor cu forme geometrice ; dispunerea lor în diferite combinații unele față de altele, compararea, măsurarea și așezarea lor într-o anumită succesiune ; reprezentarea formelor și a părților obiectelor ținînd seama de raportul de mărime dintre dimensiunile lor ; exerciții de calcul pe baza datelor culese de elevi privind anumite elemente geometrice și raportul dintre ele ; rezolvarea de probleme cu referire la proprietățile diferitelor forme și figuri geometrice ; utilizarea în mod adecvat a diferitelor instrumente (riglă, echer, compas, raportor) ; folosirea cu insistență, dar cu grijă, în mod progresiv, a terminologiei matematice consacrate.

Este binecunoscut că în primele patru clase intuiția joacă un rol preponderent, dar nu trebuie dedus de aci că ea suprimă logica, ci din contră, noi considerăm că legătura dintre intuiție și logică, raportul dintre ele, se schimbă în mod gradat, după vîrstă și clasă. De asemenea, este de subliniat faptul că „obiectele asupra cărora elevul întreprinde acțiunile lui concrete nu trebuie luate la întîmplare, ci ele trebuie să îndeplinească anumite însușiri care să ușureze dezvoltarea acțiunilor mentale“ [5] pe parcursul de la intuitiv la logic.

---

[2] B.I.E., *Didactique de l'initiation mathématique à l'école primaire — Conclusions*, Publication nr. 170, Genève.

[3] E. Fischbein, *Concept și imagine în formarea gîndirii matematice*, Editura științifică, București, 1965, p. 145.

★ Cercetarea se desfășoară din 1963, în două școli din București (Școala generală nr. 50 și Școala generală nr. 122), în doi ani consecutivi pentru fiecare din clasele I—IV.

[4] *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., București, 1965, p. 4.

[5] *Studii de psihologie a gîndirii*, sub redacția prof. univ. Al. Roșca, Editura științifică, București, 1967, p. 124.

Prezentăm în continuare cîteva aspecte ale procesului de cunoaştere a formelor geometrice în clasele I—IV, în legătură cu dezvoltarea operaţiilor gîndirii elevilor din aceste clase. Aşa, de exemplu, pentru ca să afle formula ariei trapezului, elevii au parcurs următoarele etape corespunzătoare conţinutului specific al acţiunii de învăţare : au confecţionat din hîrtie trapeze de dimensiuni diferite ; au confecţionat două trapeze egale ; au aşezat cele două trapeze egale unul lîngă altul, în aşa fel pînă ce au obţinut un paralelogram cu baza cît suma bazelor trapezului şi aceeaşi înălţime ; au măsurat dimensiunile trapezului şi ale paralelogramului format ; au calculat aria paralelogramului format din cele două trapeze ; au dedus aria trapezului ca fiind jumătate din aria paralelogramului format ; au dedus formula de calculare a ariei trapezului reprezentînd grafic şi trapezul şi paralelogramul format ; au aplicat formula direct în problema de calculare a ariei trapezului ; pe baza formulei şi folosind reprezentarea grafică au rezolvat probleme inverse (aflarea dublului ariei trapezului ; aflarea sumei celor două baze, aflarea înălţimii, aflarea fiecărei baze) ; au compus problema în care a intervenit folosirea formulei

$$S = \frac{(B + b) + I}{2}$$

(fie pentru a calcula aria, fie pentru a calcula elementele trapezului).

După cît se vede, aici s-a accentuat latura concretă a folosirii materialului obiectual şi grafic. De asemenea, apare evident şi faptul că pentru a ajunge singuri la formulele de calcul şi la uşurinţa de a opera cu ele, elevii au fost conduşi la aceasta printr-o programare amănunţită a operaţiilor (acţiuni cu obiecte materiale şi apoi grafic, schematizat, nu luate la întîmplare, ci ca modele corespunzătoare conţinutului materialului de învăţat).

Totodată, este important să exemplificăm procesul de învăţare ca un proces de organizare a materialului însuşit empiric, printr-o activitate de reluare, verificare, corectare, completare şi de dezvoltare în mod conştient şi dirijat a experienţei de viaţă privind reprezentările geometrice. Astfel, în cazul aflării lungimii circumferinţei, de la nivelul concret senzorial la stadiul însuşirii conştiente a noţiunilor enunţate, elevii au parcurs etapele :

1. adîncirea noţiunilor de cerc, circumferinţă, coardă, diametru, rază (s-au confecţionat cercuri de diferite dimensiuni ; s-au măsurat diametrul, raza ; s-a insistat asupra distincţiei dintre circumferinţă şi cerc ; s-a insistat, la cercurile de dimensiuni deosebite, asupra ceea ce au ele comun şi prin ce se deosebesc) ;

2. stabilirea relaţiei între mărimile geometrice (elevii — cu ajutorul metrului panglică — au măsurat circumferinţa şi diametrul, apoi au stabilit raportul de mărime dintre ele ; au repetat aceasta la cercuri de dimensiuni deosebite, datele căpătate notîndu-le într-un tabel ; au descoperit singuri raportul de 3,14) ;

3. deducerea formulei de calculare a lungimii cercului, completarea descoperirii elevilor cu informarea în legătură cu π ; scrierea formulei ;

4. folosirea formulei în rezolvarea problemelor ;

5. compunerea de probleme în care să se aplice formula ;

6. deducerea din formulă a celorlalte elemente, cunoscînd lungimea circumferinţei (diametrul, raza) ;

7. compuneri de probleme care necesită operaţii inverse.

Prin manipularea materialului obiectual şi activitatea cu cel grafic, se parcurge prima fază a învăţării — informarea.

Prin analiza acestui material concret, elevul descoperă relaţiile dintre elementele geometrice, ceea ce constituie a doua fază — orientarea dirijată ; prin măsurătorile efectuate, elevul devine conştient de aceste relaţii, el trecînd în faza explicativă ; prin efec-

tuarea acestor măsurători și pe modelele schematizate grafic elevul pășește în faza orientării libere, iar însușirea formulei de calcul reprezintă faza superioară a învățării — integrarea.

Folosirea formulelor geometrice nu ca o memorare seacă, mecanică, ci ca o interpretare a conținutului prezintă la această vîrstă o importanță deosebită. Ele oferă un suport pentru înțelegerea noțiunilor de relație, de dependență, funcție și apoi ajută la dezvoltarea unei exprimări clare, concise, cu privire la relațiile între măsuri. O formulă însușită pe baza unui proces de activitate efectivă-progresivă a elevului nu este o greutate pentru elevi, ci o sinteză conștientă a construcției logice a legăturilor ce se stabilesc între măsurile geometrice.

La formula ariei cercului, de exemplu, elevii au ajuns parcurgînd și aci, prin activitatea lor proprie, o serie de etape care coincid cu fazele învățării, astfel :

1. *Informarea.* Elevilor li s-a vorbit despre un bazin cu apă de formă circulară a cărui întindere a suprafeței trebuie măsurată, dar cum ?

2. *Orientarea dirijată.* S-au dat indicații elevilor cum pot împărți cercul în sectoare egale (două diametre perpendiculare ; unirea capetelor diametrelor ; alte diametre perpendiculare pe segmentele ce unesc capetele primelor diametre).

3. *Explicitarea.* Au fost decupate cele 8 părți egale obținute în cerc și așezate în așa fel ca să formeze un paralelogram, a cărui bază este jumătate din lungimea circumferinței, și înălțimea cît raza. Prin analogie, privind la aria paralelogramului b × I, se deduce aria cercului (lung. cerc. : 2). R.

4. *Integrarea.* Aria cercului = 3,14 × R^2.

Pe baza tabelelor de valori elevii au calculat aria cercului, după modelul de mai jos :

R	lungime	Aria
1	6,28	3,14
2	.....	.....
3	.....	.....

Relațiile dintre mărimile geometrice introduse au căpătat o formă și mai explicabilă, făcîndu-se uz de grafic (pe o axă se reprezintă valorile razei, pe o altă paralelă valorile lungimii circumferinței și pe a treia axă valorile ariei cercului). Folosirea formulelor, alături de materialul obiectual și grafic, în sens direct și invers al proprietăților geometrice a corpurilor, constituie un mod de îmbinare a intuiției cu logica pe această treaptă a învățămîntului geometriei.

Însușirea de către elevii clasei a III-a a terminologiei, cît și a noțiunilor geometrice, a ușurat simțitor calea descoperirii formulelor geometriei corpurilor și a dat posibilitate ca în clasa a IV-a să se poată devansa programa oficială cu elemente noi la capitolul geometrie (corpuri și volumul lor) pentru care s-a procedat de aceeași manieră și anume : *s-a prezentat elevilor un corp în formă de prismă* (un paralelipiped dreptunghic) *și li s-a cerut să numească obiecte care au aceeași formă ; s-au tras anumite concluzii în legătură cu muchiile paralelipipedului, cu forma fețelor laterale, s-a introdus noțiunea de bază și s-a atras atenția că oricare din fețele paralelipipedului poate juca rol de bază ; de asemenea s-a arătat, desfășurată, suprafața unui paralelipiped și s-a cerut reconstituirea paralelipipedului ; s-a arătat modul de confecționare a unei cutii în formă de paralelipiped, cerîndu-se apoi elevilor să calculeze suma ariilor fețelor laterale și suma ariilor tuturor fețelor acelui paralelipiped.*

Noi considerăm că în acest fel noţiunea de paralelipiped este însuşită corect şi în mod conştient de către elevi, iar calculul ariei laterale sau totale a unui paralelipiped nu mai constituie o problemă.

Pentru a se ajunge la formula cu ajutorul căreia se calculează volumul unui paralelipiped dreptunghic, s-a arătat mai întîi modul în care din mai multe cuburi, aşezate unul lîngă altul, se pot obţine paralelipipede sau alte cuburi cu muchia de două ori sau de mai multe ori mai mare. O dată arătată posibilitatea obţinerii unui obiect în formă de paralelipiped din mai multe obiecte în formă de cub, elevii îşi dau seama că se poate pune problema şi invers : un paralelipiped să fie descompus în cuburi. Subliniem că în acest mod geometria este predată viu, trezeşte interesul şi curiozitatea elevilor. După ce elevul a descoperit o proprietate a unei figuri geometrice şi a dovedit-o apoi pe calea raţionamentului, este preocupat să descopere alte şi alte proprietăţi prin observarea atentă şi prin studierea relaţiilor care există între elementele figurii cercetate.

Rezultatele obţinute pînă în prezent la clasele I—IV arată că elevii lucrează cu plăcere, au mai mari posibilităţi de sesizare şi de pătrundere în esenţa unor relaţii, rezolvă unele dificultăţi create prin schimbarea poziţiei unei figuri sau schimbarea literelor folosite pentru denumirea figurii, se ridică la unele generalizări şi au o suficientă îndemînare pentru folosirea cunoştinţelor de geometrie, a formulelor şi a instrumentelor în rezolvarea unor probleme. Mai mult, elevii alcătuiesc ei înşişi probleme, creează situaţii noi şi încearcă — de foarte multe ori cu succes — să explice noile relaţii între elementele geometrice.

O serie de date statistice obţinute pe baza probelor aplicate pe parcurs vin în sprijinul celor afirmate (dăm mai jos cîteva dintre acestea).

Prin probele aplicate s-a constatat : a. în ce măsură a fost asimilat volumul de cunoştinţe geometrice prevăzute în noua programă ; b. în ce măsură s-au deprins elevii ca să folosească corect, în cadrul diferitelor operaţii matematice, noţiunile de geometrie însuşite ; c. în ce măsură raţionamentul matematic este prezent în operaţiile matematice efectuate de elevi. Aceste trei componente cu privire la cunoştinţele de geometrie au fost cercetate la ambele serii de elevi, pe întregul parcurs al claselor I—IV. Rezultatele globale (provenite din media aritmetică a procentelor la cunoştinţe, deprinderi şi raţionament), pentru prima serie de elevi au fost :

Tabelul 1

Anul şcolar	Clasa	Procentajul	Observaţii
1963—1964	I	88%	
1964—1965	II	84%	
1965—1966	III	80%	
1966—1967	IV	78%	

Menţionăm că aceste procente sînt superioare celor obţinute, în acelaşi sens, la cunoştinţele de aritmetică şi algebră prevăzute în programă.

La cea de-a doua serie de elevi, pentru care, pe baza constatărilor făcute în fiecare an, la prima serie, s-au făcut unele îmbunătățiri, atît în programă, cît și în metodica unor lecții, rezultatele au fost :

Tabelul 2

Anul școlar	Clasa	Procentul global	Procentul pe cele 3 componente		Observații
1964—1965	I	90%	Cunoștințe Deprinderi Raționament	96% 89% 87%	
1965—1966	II	84%	Cunoștințe Deprinderi Raționament	87% 86% 81%	
1966—1967	III	87%	Cunoștințe Deprinderi Raționament	84% 81% 86%	
1967—1968	IV	82%	Cunoștințe Deprinderi Raționament	93% 81% 73%	La această clasă rezultatele nu sînt pe anul întreg, ci numai pe trim. I

Superioritatea procentelor este evidentă pentru seria de elevi la care s-a intervenit cu unele corectări (în programă și în desfășurarea lecțiilor), dar nu aceasta interesează în ceea ce dorim noi să adeverim, ci faptul că la ambele serii datele obținute, prin situarea lor integrală deasupra procentului de 75%, confirmă rezultatele pozitive enunțate mai sus.

Desigur, s-ar impune o analiză mai adîncă, comparativă pe clase la ambele serii, pe care nu ne-am propus s-o facem aici. Rămîne să se constate cum se vor comporta acești elevi în continuare față de solicitările noi, față de efortul impus de cerințele programei claselor V-VIII.

ИНТУИЦИЯ И ЛОГИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ГЕОМЕТРИИ В I — IV КЛАССАХ

(Резюме)

Экспериментальное исследование, проведенное четыре года с двумя сериями учащихся в двух бухарестских школах, позволило авторам придти к выводу о том, что на основе нового содержания и с адекватной методикой, учитывая также и возрастные особенности учащихся, геометрические знания могут быть усвоены на высоком уровне начиная с 1-ого класса.

Определяя и выясняя некоторые трудности и недостатки в преподавании геометрии в общей школе в свете новых психо-педагогических концепций о формировании понятий, в статье описывается как конкретизируются эти идеи в новой программе и в методах и приемах, применяемых на уроках (использование жизненного опыта учащихся, непосредственное действие ученика на фигуру, использование фигуры как основы для умозаключений, расширение умозаключения в утверждении открываемой истины).

INTUITION ET LOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOMÉTRIE DANS LES CLASSES DE I-ère—IV-e PRIMAIRES

(Résumé)

A la suite d'une recherche effectuée pendant 4 ans dans deux écoles de Bucarest, les auteurs se proposent de prouver que les connaissances de géométrie peuvent être acquises par les élèves, à un niveau plus élevé, à partir même de la classe de I-ére (primaire) si l'enseignement renouvelle son contenu et utilise des méthodes appropriées à ce contenuu ainsi qu'aux particularités d'âge des élèves.

Les auteurs expliquent d'abord certaines difficultés et lacunes constatées dans l'enseignement des connaissances de géométrie dans l'école générale à la lumière des nouvelles conceptions psycho-pédagogiques concernant la formation des notions de géométrie chez les élèves ; ensuite, ils présentent la manière dont ces nouvelles idées se matérialisent dans le nouveau programme ainsi que dans les méthodes et les procédés utilisés en classe (valorification de l'expèrience de vie chez l'élève, l'action directe de l'élève sur la figure géométrique par observation, comparaison, mesure, calcul, représentation graphique, en vue de la découverte de certaines de ses propriétés, l'emploi de la figure géométrique comme support dans l'enchaînement d'un raisonnement, l'extension du raisonnement afin de confirmer la vérité découverte).

INTUITION AND LOGIC IN THE TEACHING OF GEOMETRY IN THE CLASSES I—IV

(Abstract)

After a 4 years research on two pupils series in two Bucharestian schools, the authors intend to prove that on the basis of a new content, of a new adequate method and of the pupils' age peculiarities, the geometrical knowledge may be assimilated by the pupils at a higher level, beginning even with the Ist class.

Starting from the statement and the exploration of some difficulties and shortcomings in teaching the geometrical knowledge in the general school, from the point of view of the new psicho-pedagogical conceptions regarding the formation of the geometrical notions at the pupils, the authors present the way in which these new ideas are materialised, as well in the new curriculum for this subject matter, as in the methods used during the class (turning to good account the pupil's life experience ; the pupil's direct action upon the image by observation, comparison, measurement, calculation, graphical representation, with a view to the discovery of the traits ; using the image as a support in the development of an argument ; the extension of the argument in the confirmation of the discovered truth).

Modernizarea predării fizicii în şcoala generală

Prof. MARIUS GALL
cercetător ştiinţific principal, Institutul de ştiinţe pedagogice

Fizica contemporană se prezintă ca un domeniu deosebit de dinamic nu numai sub aspectul vitezei de acumulare a cantităţii de informaţie, ci — ceea ce e mai important — şi din punctul de vedere al restructurării viziunii teoretice asupra realităţii fizice. Acest fapt determină, pe plan mondial, o puternică efervescenţă vizînd modernizarea predării fizicii la toate nivelele de predare. Şi la noi s-au exprimat opinii destul de interesante, dar ele se limitează la unele aspecte privind modernizarea predării fizicii în liceu. În ceea ce priveşte predarea fizicii la nivelul şcolii generale, deşi problemele sînt mult mai spinoase — sau poate chiar din acest motiv — există un consens în ignorarea lor.

Ceea ce s-a realizat în ultimii ani — o dată cu trecerea la şcoala generală de 8 ani — a fost majorarea numărului orelor de predare în planul de învăţămînt, de la 4 (2 + 2, clasele VI şi VII) la 6 (2 + 2 + 2, clasele VI-VII-VIII). Este indiscutabil faptul că mărirea numărului orelor de fizică în planul de învăţămînt al şcolii generale răspunde unor cerinţe stringente ţinînd seama, pe de o parte, de ponderea obiectului în sistemul culturii generale (pondere determinată — în bună măsură — de rolul preponderent al fizicii în ansamblul ştiinţelor naturii), pe de altă parte, de excepţionala importanţă practică a obiectului respectiv. Totuşi, trebuie subliniat faptul că majorarea volumului de ore în predarea unei discipline, fără o cercetare experimentală atentă a tuturor implicaţiilor determinate de aceasta, nu poate duce la o îmbunătăţire reală a predării obiectului respectiv.

Ţinînd seama de situaţia semnalată mai sus privitor la învăţămîntul fizicii în şcoală la primul nivel de predare, colectivul de la secţia didactică a Institutului de ştiinţe pedagogice a întreprins o investigaţie preliminară [1] pentru analizarea atentă a predării fizicii în şcoala generală. Cercetarea preliminară (întreprinsă la mai multe şcoli din capitală şi provincie) ne-a dus la concluzia că predarea fizicii după actualele programe şi manuale nu corespunde exigenţelor unei pregătiri ştiinţifice a elevilor, reclamate de societatea contemporană.

Principalele carenţe în actualul mod de predare a fizicii în şcoala generală sînt: lipsa unui aparat conceptual de care elevii să dispună pentru înţelegerea şi interpretarea faptelor şi fenomenelor studiate; insuficienta preocupare pentru prelucrarea informaţiilor în sensul realizării accesibilităţii lor în concordanţă cu particularităţile de vîrstă ale

[1] E. Constantinescu şi M. Gall, *Perfecţionarea predării cunoştinţelor de fizică în şcoală*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966.

elevilor ; neglijarea, în bună măsură, a celor mai eficiente mijloace de „activizare" a elevilor. (Ne referim la insuficienta atenție acordată dezvoltării operativității gîndirii specifice — gîndirii „fizice" — și operativității generale a gîndirii elevilor.)

Plecînd de la deficiențele semnalate mai sus și ținînd seama și de cercetările întreprinse anterior de Institutul de științe pedagogice cu privire la restructurarea conținutului învățămîntului, colectivul nostru a elaborat și aplicat, experimental, o nouă programă pentru clasele a VI-a și a VII-a ale școlii generale *. Aplicarea programei experimentale la clasa a VIII-a a școlii generale este în plină desfășurare.

Principiile care au stat la baza elaborării și experimentării noii programe sînt următoarele :

1. *predarea fizicii în școală trebuie să fie subordonată unei concepții moderne, unitare. Aceasta se poate realiza printr-o structurare logică a cunoștințelor, prin gruparea cunoștințelor de fizică în jurul unor idei, teorii fundamentale, care să servească drept bază explicativă pentru fenomenele și faptele particulare ;*
2. *realizarea unui caracter mai rațional al studiului fizicii prin deplasarea accentului de pe descriere pe explicație, de pe latura informativă pe cea formativă ;*
3. *sporirea eficienței în corelarea cunoștințelor atît pe verticală, cît și pe orizontală ; valorificarea continuă, în însușirea noilor cunoștințe, a noțiunilor deja dobîndite ;*
4. *legarea mai strînsă a teoriei de practică, a învățămîntului de viață.*

Modernizarea predării fizicii trebuie să aibă în vedere nu numai restructurarea conținutului, ci și a mijloacelor de transmitere a acestui conținut. Prin urmare, unui conținut nou, modern, trebuie să-i corespundă un sistem metodic adecvat. Sistemul metodic preconizat de noi cuprinde *modelarea îmbinată cu euristica*, ambele folosite *într-un cadru general problematic.* [2]

În cele ce urmează, vom analiza structura programei experimentale (inclusiv a manualelor experimentale), în lumina principiilor formulate mai sus.

Pentru înțelegerea fizicii ca un întreg, considerăm că ideile principale în jurul cărora trebuie să se grupeze cunoștințele de fizică sînt : a. *ideea unității materiale a lumii fizice* (unitatea dialectică a aspectului discontinuu-corpuscular și a celui continuu-ondulatoriu) ; b. *ideea de mișcare ca formă de existență a materiei.*

Am considerat necesar ca *în clasa a VI-a introducerea în fizică* să se facă prin relevarea aspectului corpuscular al substanței, prin noțiuni elementare de *teoria atomo-moleculară.* Această alegere este justificată de următoarele considerente : definirea *obiectului fizică* presupune înțelegerea categoriei de substanță ; teoria atomo-moleculară constituie premisa pentru înțelegerea unei game largi de concepte și fenomene fizice (de exemplu, substanță, corp, masă, densitate, stări de agregare, fenomene termice, fenomene electrice etc.) ; cunoștințele respective suscită curiozitatea elevilor (elevii au anumite cunoștințe despre molecule, atomi și electroni de la emisiunile de radio, televiziune, din reviste etc.).

După elemente de „structura substanței" firesc ar fi să se treacă la capitolul *Căldura*, cel mai profitabil din punctul de vedere al explicării fenomenelor pe baza teoriei atomo-moleculare. La o analiză atentă a noțiunilor absolut necesare pentru înțelegerea fenomene-

* În anii 1965—1966 (cl. a VI-a), 1966—1967 (cl. a VII-a) și 1967—1968 (cl. a VIII-a) ; lecțiile experimentale au fost predate la două clase ale Școlii generale nr. 122 de prof. M. Gall, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice. Experimentul a fost reluat în anul școlar 1966—1967 la trei clase a VI-a și este continuat, la aceleași clase, în anul 1967—1968, de prof. școlii, M. Pârșan.

[2] Întrucît „sistemul metodic" folosit în acțiunea de ameliorare a predării fizicii a fost temeinic dezbătut în articolul *Perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală* de E. Constantinescu și M. Gall, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 2/1966, credem că nu e cazul să mai insistăm asupra lui.

lor termice (viteză, masă, energie) am ajuns la concluzia imposibilităţii succesiunii amintite. S-a trecut astfel la *mecanică*, domeniu prin care se reliefează cealaltă idee fundamentală — *mişcarea*, sub forma ei cea mai simplă (mişcarea mecanică).

După precizarea obiectului fizicii — pe baza cunoştinţelor privind structura substanţei — se face prezentarea *domeniilor fizicii* şi a unor *categorii fundamentale* (fenomen, metode de cercetare, lege). Prezentarea domeniilor fizicii cuprinde redarea explicită a întregului curs de fizică pe capitole mari, pe baza categoriilor de mişcare a diferitelor entităţi fizice : *mecanica* (mişcare ordonată de ansamblu a moleculelor) ; *căldura* (mişcarea dezordonată, haotică a moleculelor) ; *electricitatea* şi *optica* (mişcările electronilor şi efectele acestor mişcări).

Repartizarea materiei pe clase a fost făcută în modul următor :

În clasa a VI-a *Noţiuni elementare de structura substanţei* şi *mecanica* (*cinematica* şi *dinamica* pînă la lucrul mecanic).

În clasa a VII-a se continuă studiul mecanicii prin *dinamică* (lucrul mecanic, puterea, energia mecanică) şi *statica*, încheindu-se prin noţiuni elementare despre „oscilaţii şi unde" şi *acustica*.

În clasa a VIII-a se studiază capitolele *Căldura*, *Electricitatea* şi *Optica*. Ultima parte a programei se încheie cu „noţiuni elementare despre structura atomului şi a nucleului atomic".

O privire sumară a programei experimentale impune atenţiei o concentrare a materiei în clasa a VIII-a (unde se trec în revistă trei capitole), spre deosebire de celelalte clase (a VI-a şi a VII-a) care cuprind studiul *mecanicii* şi al *elementelor* de structura substanţei. Această „disproporţie" în tratarea „volumică" a diferitelor capitole îşi are raţiunea sa.

În primul rînd, în clasa a VI-a, cînd elevul intră în contact pentru prima dată cu studiul organizat al cunoştinţelor de fizică, volumul de cunoştinţe nu e recomandabil să fie prea mare. Aceasta cu atît mai mult cu cît în concepţia de predare preconizată cunoştinţele noi nu sînt doar inventariate şi stocate la întîmplare în memoria elevului ci ele sînt încorporate într-un ansamblu coerent, organic, numai după ce au fost supuse unei atente analize ştiinţifice. Urmărind elucidarea cunoştinţelor mai aproape de exigenţele ştiinţei, nu putem neglija nici terminologia ştiinţifică. Prin urmare, trebuie să formăm la elevi un „limbaj ştiinţific" corespunzător. Acest lucru, în condiţiile unei mari eterogenităţi a colectivului de elevi, presupune o activitate extrem de laborioasă. Avem în vedere, aici, tratarea individuală, diferenţiată a elevilor. Dificultăţile întîmpinate în munca de formare a vocabularului ştiinţific — în experimentul efectuat de colectivul nostru în primul an de predare a fizicii — au fost compensate din plin de rezultatele obţinute în anii superiori (cl. a VII-a şi a VIII-a).

În al doilea rînd, acordarea unui spaţiu mai mare *mecanicii* în economia de ansamblu a programei experimentale este, în fond, numai *aparent* o risipă de timp. Într-adevăr, afectînd un timp mai îndelungat pentru structurarea corectă şi durabilă a operaţiilor intelectuale — şi mecanica oferă un admirabil mijloc pentru aceasta — ritmul însuşirii cunoştinţelor ulterioare este, indiscutabil, accelerat. În asemenea condiţii programa în alcătuirea menţionată poate fi parcursă în timpul acordat de planul de învăţămînt existent pentru studiul fizicii în şcoala generală. Se impune însă şi transferul unor capitole din liceu în şcoala generală ; este vorba de capitolele *Maşini simple şi Statica fluidelor* *.

Scoaterea acestor capitole din programa de liceu a fost insistent reclamată de cadre didactice şi oameni de ştiinţă la numeroase conferinţe şi consfătuiri ţinute sub egida *Societăţii de fizică şi chimie* şi a *Ministerului Învăţămîntului*. Trecerea integrală a acestor capitole în programa şcolii generale implică — după constatările noastre — sporirea numă-

* În modul acesta se creează un timp disponibil în liceu, la clasa a IX-a, pentru aprofundarea cunoştinţelor din programa respectivă.

rului de ore de predare a fizicii — în planul de învăţămînt — cu o oră. Prin urmare, poziţia fizicii în planul de învăţămînt ar urma să fie următoarea : clasa a VI-a — 2 ore ; clasa a VII-a — 2 ore ; clasa a VIII-a — 3 ore.

În continuare, vom face o analiză în detaliu a programelor pe clase.

Asupra programei experimentale pentru clasa a VI-a vom prezenta doar unele aspecte, deoarece ea a fost dezbătută într-un studiu mai amplu[3]. Ne vom permite doar unele completări. Astfel, în capitolul *Dinamica* s-a pus problema conceptului în jurul căruia să se structureze cunoştinţele din capitolul respectiv. Deşi noţiunea fundamentală, primitivă, este *energia mecanică, mărime ce permite trecerea la alte domenii nemecanice* (căldură, electricitate, optică), am ajuns la concluzia că, în clasa a VI-a, circumscrierea cunoştinţelor în jurul acestui concept nu este posibilă, pentru faptul că lipsesc noţiunile care să-i delimiteze precis *conturul*, şi anume : *lucrul mecanic şi forţa*. Am opinat, prin urmare, pentru structurarea *dinamicii* pe conceptul *forţă*, cu atît mai mult cu cît în *cinematică* i se pregătise terenul (prin introducerea noţiunii de vector de viteză ⋆ şi variaţia vitezei). Noţiunea de forţă mai are avantajul intuitivităţii, efectele ei — dinamic şi static — putînd fi lesne puse în evidenţă prin experienţe simple. Bineînţeles, în clasa a VI-a s-a dezvoltat numai efectul dinamic al forţei ($\overrightarrow{\Delta V}$), cel static (deformarea) fiind tratat cu totul sumar.

O altă problemă este încadrarea noţiunii de *presiune* la locul cel mai potrivit în economia cursului. Menţionăm că în manualele de liceu s-a încetăţenit obiceiul de a „aşeza" noţiunea de presiune ca „preambul" la capitolul *Statica fluidelor*. Or, introducerea acestei noţiuni trebuie făcută în mecanica solidului (dinamica), fiind un concept derivînd din forţă, mai precis din forţa de apăsare (forţa de presiune).

În fine, o ultimă remarcă privind programa clasei a VI-a. Se impune cu necesitate introducerea încă în clasa a VI-a a legilor fundamentale ale dinamicii. Legea inerţiei şi acţiunii reciproce dintre corpuri pot fi prezentate în formularea dată de Newton, în timp ce pentru legea a doua — ţinînd seama de faptul că noţiunea de impuls nu a fost introdusă — s-a recurs la o cale indirectă.

Programa experimentală pentru clasa a VII-a cuprinde următoarele capitole şi teme :

I. *Dinamica*. Lucrul mecanic, randamentul, puterea şi energia mecanică.

II. A. *Statica solidului*. Centrul de greutate, echilibrul corpurilor, maşini simple. B. *Statica fluidelor*. Proprietăţile generale ale fluidelor. *Statica lichidelor* (presiunea hidrostatică, legea lui Pascal şi legea lui Arhimede). *Statica gazelor* (presiunea atmosferică, extinderea legilor lui Pascal şi Arhimede la gaze. Pompe cu gaz, pompe cu lichid, instrumente de măsurat presiunea (manometre).

III. Noţiuni sumare despre *oscilaţii şi unde. Acustica.*

În clasa a VII-a se continuă studiul dinamicii prin tratarea conceptelor clădite pe *forţă : lucrul mecanic* (produs al forţei prin deplasare), *puterea* (expresie a relaţiei dintre lucru mecanic şi timp) şi *energia mecanică* (capacitatea unui sistem de a efectua lucru mecanic). În dezvoltarea temei privind lucrul mecanic s-a ivit necesitatea precizării celor *două aspecte* ale lucrului mecanic — *motor şi rezistent* — după cum forţa este motoare sau rezistentă. În felul acesta, elevul ajunge la înţelegerea „mişcării de regim" ($W_M = W_R$), care reprezintă modul optim de funcţionare al unei maşini. Noţiunea de *randamentul unei maşini*

---

[3] Emilia Constantinescu şi Marius Gall, *Un nou mod de a concepe predarea cunoştinţelor de fizică la clasa a VI-a* în *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P. 1967.

⋆ Informaţii mai ample asupra introducerii noţiunii de vector în şcoala generală s-au dat în articolul *Introducerea noţiunii de vector la clasa a VI-a, la fizică* de E. Constantinescu şi M. Gall, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967.

apare imediat după *lucrul mecanic,* ceea ce oferă elevilor o mai bună perspectivă în aprecierea eficienţei oricărui fel de maşină *.

În studiul *puterii mecanice* se pleacă de la discuţia importanţei desfăşurării în timp a lucrului mecanic. Prin exemple simple, dar sugestive, se ajunge la concluzia că viteza desfăşurării lucrului mecanic (puterea) are un rol deosebit în aprecierea *productivităţii unei maşini* **. Considerăm prezentarea puterilor medii ale diferitelor tipuri de maşini (de la cele mai vechi la cele mai noi) ca deosebit de intuitivă în reliefarea extraordinarului salt înregistrat de ştiinţa şi tehnica contemporană în privinţa realizării unor motoare cu performanţe de-a dreptul uimitoare (exemplu *motoarele rachetă* care dezvoltă milioane de cai putere, în comparaţie cu motorul primului automobil cu puterea de-abia de 0,75 C.P.).

Analiza atentă a conceptului de *lucru mecanic* a făcut posibilă introducerea, în condiţii adecvate, a celui mai important concept din mecanică — *energia mecanică* (şi ulterior, prin transfer, valorificarea noţiunii de energie în întreaga fizică).

O dezbatere mai amplă a implicaţiilor de ordin didactic privind introducerea şi tratarea acestui concept depăşind cu mult cadrul acestui articol, ne vom rezuma la sublinierea doar a cîtorva aspecte esenţiale. Conturarea noţiunii de energie mecanică presupune — în mod imperios — precizarea conceptului de *sistem mecanic* *** (capacitatea unui sistem mecanic de a efectua lucru mecanic). Numai clarificarea conţinutului acestui concept (prin exemple cît mai edificatoare) oferă posibilitatea definirii corecte a *energiei potenţiale* ca fiind energia unui sistem datorită mişcării posibile a părţilor sale ****.

În tratarea temei, se insistă asupra faptului că energia nu se confundă cu lucrul mecanic, acesta din urmă reprezentînd doar modalitatea de transmitere a energiei de la un sistem la altul. În felul acesta, elevul ajunge la concluzia că lucrul mecanic nu este ceva intrinsec corpului (sistemului), ci doar măsura variaţiei energiei sistemului în procesul de transfer sau de transformare a energiei.

Tema *energie mecanică* se încheie cu enunţarea *legii transformării şi conservării energiei în procesele mecanice.* Se atrage atenţia elevilor asupra limitei aplicabilităţii legii conservării energiei datorită gradului de izolare al fenomenului, la aspectul mecanic (prin neglijarea consecinţelor frecării etc.). După tratarea conceptelor de lucru mecanic, putere şi energie, se trece la studiul *staticii,* considerat drept un caz particular al *dinamicii.* (Sub acţiunea forţelor în echilibru, corpul se menţine în repaus, v = o ; este vorba, bineînţeles, de un echilibru static.)

Prima parte din statică tratează despre solidul *nedeformabil.* Temele analizate sînt : *centrul de greutate, echilibrul corpurilor sub acţiunea gravităţii şi maşini simple.*

În cadrul temei despre centrul de greutate se reliefează din nou faptul — tratat la capitolul *Forţă* — că *greutatea* nu este un atribut al corpurilor, întrucît este condiţionată de aflarea corpului în cîmpul gravitaţional al unui corp ceresc. Plecînd de la structura discontinuă a corpurilor se arată că fiecare particulă componentă a corpului este atrasă de *Pămînt* cu o forţă proporţională cu masa ei. Întrucît masa totală a corpului este egală cu suma masei particulelor componente, este firesc că forţa totală de gravitaţie va fi egală cu suma forţelor elementare de gravitaţie. Dar experienţa arată că *forţa cu care corpul este atras de Pămînt se aplică asupra unui singur punct al corpului,* de unde rezultă că totul se întîmplă ca şi cum toată masa corpului şi *nu* greutatea lui ar fi concentrată în acel punct ***** punctul respectiv reprezentînd, aşadar, *centrul de gravitaţie* al corpului.

---

* În sistemul actual de predare, atît în şcoala generală cît şi în liceu, *randamentul* (unei maşini) este introdus la capitolul *Maşini simple.* Tratarea acestei categorii fizice de mare generalitate la o temă particulară generează pericolul îngustării peste măsură a conţinutului acestei noţiuni. Acest lucru este confirmat de practica la catedră a multora din cadrele didactice care subliniază marile dificultăţi întîmpinate de elevi în rezolvarea unor probleme în cuprinsul cărora intervine — sub o formă sau alta — *randamentul.*

** În general noţiunea de *putere* este expediată în actualele manuale în 2—3 fraze ce se rezumă la formula de definiţie $P = \frac{W}{t}$ şi la unităţile de măsură (watt, cal-putere).

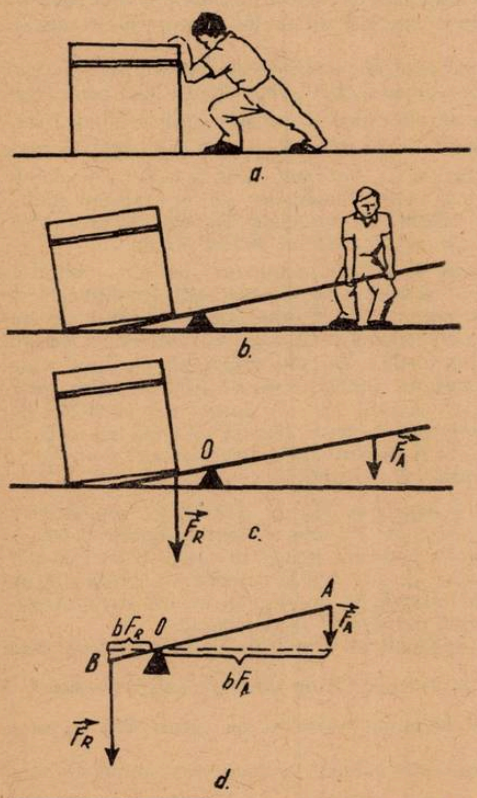
*** *Sistemul mecanic* este definit ca un ansamblu mecanic ale cărui părţi se interacţionează.

**** În manualele actuale mai persistă definiţia complet eronată ce se referă la energia potenţială a unui corp.

***** Se evită astfel, o dată în plus, înţelegerea eronată a noţiunii de greutate ca fiind o proprietate intrinsecă a corpurilor.

Cunoaşterea *centrului de greutate* permite abordarea temei *echilibrul corpurilor sub acţiunea gravitaţiei*. Se arată, astfel, că indicarea poziţiei relative a centrului de greutate şi a punctului de suspensiune permite clasificarea echilibrului realizat — în cadrul corpurilor suspendate — în categoriile : stabil, instabil şi indiferent. Se insistă, însă, asupra faptului că în cazul general (corpuri suspendate şi corpuri sprijinite) *nu precizarea poziţiei relative a celor două elemente* (centrul de greutate şi punctul de suspensie sau baza de sprijin) *este esenţială, ci energia potenţială a sistemului corp-Pămînt*. Elevii sînt, prin urmare, familiarizaţi cu ideea de bază că *echilibrul stabil se caracterizează* — din punct de vedere energetic — *printr-o valoare minimă a energiei potenţiale*. Acest mod de predare a echilibrului static permite valorificarea — şi în acest capitol — a cunoştinţelor privind *energia* mecanică.

Mecanica solidului nedeformabil se încheie cu tema *Maşini simple*. După ce elevii sînt puşi la curent, în linii mari, cu utilitatea unor asemenea dispozitive (uşurarea muncii omului), se subliniază faptul că în timpul folosirii lor nu se realizează vreun cîştig de energie ; *rolul* lor *se limitează* doar la acela de *a transmite energia de la sursa energetică la obiectul acţionat* (deplasat, ridicat). Considerînd numai cazul maşinilor ideale (care funcţionează fără pierderi de energie), urmează, în consecinţă, că legea conservării energiei mecanice este valabilă şi în acest caz. Se trece apoi la enumerarea principalelor categorii de maşini simple (pîrghii şi planul înclinat). Aplicînd în mod consecvent ideea activizării elevilor, am considerat deosebit de util ca în tratarea elementelor pîrghiei să se valorifice cunoştinţele privind echilibrul corpurilor. În acest scop, se consideră o bară rigidă care se poate roti în jurul unui punct sau ax de sprijin la care se precizează, treptat, mai întîi punctul (axul) de sprijin, apoi forţele şi braţele pîrghiei. După stabilirea, pe cale experimentală, a legii pîrghiilor, cunoştinţelor dobîndite sînt folosite pentru identificarea diferitelor genuri de pîrghii.



Astfel, în studiul pîrghiei de genul I [4] se pleacă de la un caz concret : dificultatea ridicării unei lăzi masive prin folosirea nemijlocită a forţei musculare. (fig. 1 a). O rangă (un drug de fier) poate fi folosit în mod convenabil pentru a uşura sensibil efortul (fig. 1 b). Identificarea poziţiei punctului de sprijin şi localizarea forţelor — activă şi rezistentă — devine acum extrem de simplă (punctul de sprijin pe axul de rotaţie, forţele în zonele de contact ale mîinii, respectiv lăzii, cu ranga).

Se trece acum la o schemă simplificată în care bara este înlocuită printr-un segment de dreaptă, iar forţele sînt reprezentate prin vectorii F_A şi F_R (fig. 1 c.). Înlocuind obiectul, mai precis interacţiunea obiect — bară, prin vectorul F_R (fig. 1 d) într-o reprezentare şi mai simplă, schema de principiu, identificăm pîrghia de genul I (forţele dispuse de-o parte şi alta a sprijinului). În exemplul amintit trecerea de la rangă, element concret, la bară rigidă, în genere, element conceptual, se face fără o dificultate deosebită, avînd în vedere faptul simplităţii cazului analizat. Rezumarea doar la acest exemplu ascunde însă în sine pericolul *localizării* elementelor pîrghiei pe o *bară*. Pentru a evita asemenea neajunsuri se impune analizarea şi a altor cazuri în care se variază notele ne-

[4] I. Radu, *Aspecte psihologice ale însuşirii şi aplicării cunoştinţelor de fizică de către elevi*, în volumul *Studii de psihologie a gîndirii*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967.

esenţiale, menţinîndu-se constante cele esenţiale. De exemplu, în cazul pîrghiei de genul I se pot prezenta *lopata* (pîrghie cotită), *cleştele de scos cuie* (pîrghie dublă) etc. Celelalte genuri de pîrghie (II şi III) se analizează prin comparaţie cu pîrghia de genul I. Se pot astfel realiza diferite clasificări ale pîrghiilor, fie după poziţia relativă a forţelor faţă de punctul de sprijin, fie după avantajul oferit (economie de forţă sau de deplasare). Analiza, în continuare, *a scripeţilor* (ficşi şi mobili) devine extrem de simplă : ea se rezumă la integrarea lor într-unul din genurile de pîrghii studiate (I sau II). Studierea scripeţilor compuşi permite urmărirea avantajelor oferite (dar şi a dezavantajelor) în funcţie de modul de asociere (scripete exponenţial şi plan).

Am considerat ca deosebit de importantă prezentarea unor asocieri de maşini simple ţinînd seama de faptul că majoritatea mecanismelor folosite în practică reprezintă un complex de maşini simple. Am insistat asupra acestui lucru, întrucît se cunoaşte că elevul întîmpină dificultăţi mai mari nu în operarea cu noţiuni abstracte, ci în identificarea, în plan concret, a realităţilor la care se referă noţiunile respective. (Drept exemplu am folosit *macaraua* la care trebuia să fie identificate principalele componente — troliul şi palanul ; de asemenea se cerea evaluarea cîştigului de forţă obţinut.) În continuare, se studiază maşinile simple de categoria planului înclinat. După relevarea faptului că funcţionarea lor se conformează unei legi similare cu cea a pîrghiilor, se realizează consolidarea achiziţiilor respective printr-o foarte bogată exemplificare din domeniul tehnicii.

Capitolul *Statica fluidelor* debutează printr-o scurtă introducere, în care, pe baza cunoştinţelor de *teoria atomo-moleculară*, se conturează proprietăţile generale ale lichidelor (reale şi ideale). Se precizează apoi că acest capitol necesită un studiu aparte, ţinînd seama de faptul că fluidele prezintă anumite particularităţi, în raport cu solidele, datorită marii mobilităţi a moleculelor. Principalele probleme studiate — comune staticii lichidelor şi gazelor — sînt : a) *presiunea exercitată de un fluid datorită greutăţii* (presiune hidrostatică şi, respectiv, atmosferică) ; b) *transmiterea presiunii prin fluide* (legea lui Pascal) şi c) *forţe de apăsare exercitate asupra unui corp cufundat într-un lichid* (legea lui Arhimede).

Ne vom permite semnalarea unor aspecte legate de statica lichidelor. Tema *transmiterea presiunii prin lichide* prilejuieşte discutarea „principiului vaselor comunicante" şi a multiplelor lui aplicaţii. Am menţiona una din aceste aplicaţii, *ecluzele*, a cărei prezentare se rezumă la o schematizare extremă. Funcţionarea acestei complexe instalaţii hidrotehnice este redată sugestiv printr-o suită de patru desene. Legea lui Arhimede este enunţată ca un corolar al unei demonstraţii teoretice privind forţele de apăsare exercitate asupra unui corp cufundat într-un lichid. Am opinat pentru introducerea acestei demonstraţii *detaliate* pentru că prezintă un real folos în educarea gîndirii elevului, în sensul utilizării unui raţionament riguros. După demonstraţia teoretică a legii lui Arhimede s-a trecut la verificarea ei experimentală. În modul acesta elevul este obişnuit să desprindă nu numai concluzii din constatarea modului de desfăşurare a fenomenului în condiţii date, dar să şi caute răspunsul (explicaţia) fenomenului în chestiune.

În statica gazelor, după precizarea particularităţii presiunii atmosferice în raport cu cea hidrostatică, se trec în revistă principalele tipuri de barometre. În discuţia angajată asupra presiunii atmosferice se subliniază în ce măsură modificările valorii presiunii se repercutează asupra corpurilor vii. Introducerea noţiunii de gaz rarefiat şi gaz comprimat permite trecerea în revistă a dispozitivelor de rarefiere şi comprimare a gazelor (pompe), precum şi a mijloacelor de măsurare a presiunii (manometre).

Studiul mecanicii se încheie cu elemente de *Oscilaţii şi unde* şi cu *Acustica*.

Capitolul *Oscilaţii şi unde* permite relevarea celuilalt aspect al lumii fizice : *continuu — ondulatoriu*. Este vorba de a prezenta elementele specifice mişcării oscilatorii şi propagării ei (unda).

Se vor da, prin urmare, elementele caracteristice mişcării oscilatorii valabile pentru orice fel de oscilaţii, indiferent de natura acesteia (exemplu : perioadă, frecvenţă, amplitudine, elongaţie etc.). În predarea propagării oscilaţiilor, adică a desfăşurării în spaţiu a fenomenului oscilatoriu, se va recurge la cazul particular al propagării oscilaţiilor la suprafaţa apei. Analiza procesului de propagare permite realizarea unui model grafic ce poate fi transferat pentru studiul altor categorii de oscilaţii : sonore, electromagnetice. Acustica cuprinde

cîteva probleme în legătură cu definiţia însăşi a sunetului, cu propagarea şi calităţile fiziologice ale sunetului, cu reflexia sunetului şi rezonanţa sonoră.

Programa experimentală pentru clasa a VIII-a cuprinde următoarele capitole şi teme principale :

I. *Căldura.* Energia internă. Interpretarea cinetică a temperaturii. Căldura ca formă de transmitere a energiei de la un sistem la altul. Transformarea reciprocă dintre energia mecanică şi energia internă. Dilataţia corpurilor. Schimbarea stărilor de agregare. Maşini termice.

II. *Electricitatea.* A. *Electrostatica.* Electrizarea corpurilor. Interacţiunea corpurilor electrizate. Cîmpul electric, potenţialul electric, capacitatea electrică. Maşini electrostatice. B. *Electrocinetica.* Producerea curentului electric. Efectele curentului electric. Intensitatea şi tensiunea curentului electric. Rezistenţa electrică a conductoarelor. Legea lui Ohm. Energia electrică ; puterea electrică ; efectul electrocaloric (Legea lui Joule). C. *Electromagnetismul.* Magneţi. Interacţiunea magneţilor, cîmp magnetic. Cîmpul magnetic al unui curent electric, electromagneţi. Acţiunea cîmpului magnetic asupra unui curent mobil. Inducţia electromagnetică. Maşini electrice. Transportul energiei electrice la distanţă. D. *Noţiuni elementare despre oscilaţii şi unde electromagnetice.*

III. *Optica.* Propagarea luminii. Reflexia şi refracţia luminii. Aparate optice. Dispersia luminii.

IV. *Noţiuni despre structura atomului şi a nucleului atomic.* Radioactivitatea naturală şi artificială. Energia nucleară ; producerea şi folosirea ei în scopuri paşnice.

Ţinînd seama de faptul că programa experimentală pentru clasa a VIII-a se aplică în anul şcolar 1967—1968 pentru prima dată (la două clase a VIII-a de la Şcoala generală nr. 122), prin urmare fiind încă susceptibilă de corective, ne vom limita la desprinderea numai a cîtorva aspecte (semnificative) privind structura acestei programe.

Primul capitol — *Căldura* — merită o atenţie deosebită. Nu putem să nu subliniem că dintre toate capitolele fizicii tratate în manualele şcolare (şi nu numai în manuale), *căldura* are situaţia cea mai vitregă. *Modul de tratare a acestui capitol este depăşit, arhaic.* Într-adevăr, se vorbeşte încă despre *căldura absorbită sau cedată de un corp, despre corpuri care lasă să treacă căldura mai uşor sau mai greu (conductibilitatea termică)* etc. Este clar că toate aceste „formulări" aparţin fizicii din prima jumătate a secolului trecut, cînd era dominantă *teoria caloricului* (fluid imponderabil conţinut de corpuri). Nu este de mirare că, însuşindu-şi fizica după un astfel de manual, elevul îşi va forma o „reprezentare" conform căreia *căldura ar fi conţinută de corp.* Or, se ştie de mai bine de un secol că, de fapt, *corpurile nu conţin căldură, ci ele posedă energie internă* şi pot *primi* sau *transmite energie internă* prin mişcare termică. Prin urmare, *căldura nu caracterizează o stare dată a unui corp, ci un proces :* acela *al trecerii corpului de la o stare cu o anumită energie internă la o altă stare cu o altă energie internă.*

În lumina celor de mai sus, încercăm — în cadrul programei experimentale — să reconsiderăm întregul capitol *Căldura.* Operaţia este deosebit de dificilă, dar absolut necesară *.

Marele avantaj pe care-l prezintă capitolul *Căldura* rezidă în faptul că toate fenomenele şi faptele circumscrise domeniului ei pot fi explicate pe baza cunoştinţelor privind *energia* şi prin elemente de *teoria atomo-moleculară.*

Ne oprim doar la *temperatură.* Definiţia temperaturii în manualele pentru şcoala generală este legată de elementul senzorial : starea de încălzire a unui corp (ceea ce ne arată dacă un corp este mai rece sau mai cald). Or, această definiţie este departe de a da o imagine corectă din punct de vedere ştiinţific a noţiunii de temperatură. Doar apelînd la teoria cinetică şi definind „energia cinetică medie a moleculelor" se poate găsi adevăratul sens al noţiunii de temperatură : *temperatura este o măsură pentru energia cinetică medie a moleculelor aflate în mişcare dezordonată.* Sensul frazei *un corp este mai cald decît celălalt* este acum perfect elucidat : *Energia cinetică medie a moleculelor unui corp este mai mare decît energia cinetică medie a moleculelor altui corp.* Tot aşa de bine se poate scoate în relief de ce există o limită inferioară pe scara temperaturilor şi anume pentru că energia cinetică me-

* O încercare în acest sens a fost făcută de prof. N. Stănescu, în manualul de fizică pentru clasa a X-a, de liceu, secţia umanistă.

die a moleculelor nu poate să scadă sub valoarea zero. (Valorii zero a energiei cinetice medii moleculare îi corespunde temperatura de „zero absolut".) Mai menţionăm că însăşi referirea la mărimile caracteristice lumii submicroscopice (viteza medie, energia cinetică medie moleculară) permite introducerea, încă la acest nivel, într-un mod cu totul elementar, a *metodei statistice* — metodă caracteristică nu numai fizicii contemporane, dar proprie metodologiei tuturor ştiinţelor moderne.

La capitolul *Electricitate* linia preconizată este aceeaşi ca şi la celelalte capitole — axarea prezentării fenomenelor pe categoria de mişcare caracteristică unei anumite entităţi structurale ale substanţei, în cazul de faţă *mişcarea electronilor.*

Deşi ar fi fost profitabilă tratarea *electrostaticii* ca un caz particular al *electrodinamicii* (după cum *statica* a fost tratată ca un caz particular al *dinamicii),* totuşi acest lucru este dificil, la nivelul şcolii generale. Afirmăm acest lucru întrucît electrodinamica implică cunoaşterea unor concepte fundamentale din electrostatică : cîmp electric, potenţial electric şi capacitate electrică. Aplicarea experimentală a două variante (începerea studiului electricităţii prin *electrostatică* sau prin *electrodinamică)* ne va permite să tragem concluziile cuvenite asupra variantei celei mai eficace.

Capitolul *Optica,* nu ridică probleme deosebite atîta timp cît nu se abordează teoriile asupra naturii luminii. În acest sens, în şcoala generală ne-am propus predarea unor elemente de *optică geometrică* care nu necesită cunoaşterea naturii luminii. *Optica geometrică* prezintă avantajul de a putea fi tratată în orice loc în economia programei, nefiind reclamate cunoştinţe anterioare de fizică.

Programa clasei a VIII-a se încheie prin prezentarea unor cunoştinţe din lumea subatomică şi intranucleară, reliefînd principalele descoperiri din acest domeniu.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В статье предлагается новая экспериментальная программа для общей школы. Программа была разработана коллективом исследователей Института педагогических наук. Она ставит своей целью: отражение современного уровня развития физики; логическую структурализацию знаний вокруг нескольких основных идей: движение как форма существования материи, материальное единство физического мира.

На основе этих положений экспериментальные программы для общей школы охватывают: в VI-ом классе: «Элементарные понятия о структуре вещества» и «Механику» (Кинематику и Динамику до механической работы); в VII-ом классе: «Механику» «Статику» и «Акустику»; в VIII-ом классе: «тепло», «Электричество», «Оптику» и «Элементарные понятия о структуре атома».

В заключительной части проводится анализ этого содержания.

MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHYSIQUE DANS L'ÉCOLE GÉNÉRALE

(Résumé)

Dans cette étude on présente un nouveau programme expérimental de physique pour l'école générale. Le programme a été élaboré par un groupe de chercheurs de l'Institut de sciences pédagogiques et se propose : de refléter le stade actuel de dévéloppement de la physique par la présentation de l'ensemble des connaissances dans l'esprit des théories modernes ; de structurei logiquement les connaissances en les axant sur quelques idées fondamentales,

à savoir : l'idée de mouvement en tant que forme d'existence de la matière (le mouvement des différentes entités physiques déterminant le critère de la division en chapitres) et l'idée de l'unité matérielle du monde physique (l'unité dialectique sous ses deux aspects : discontinu — corpusculaire et continu — ondulatoire).

Selon ces critères, les programmes expérimentaux pour l'école générale contiennent : *pour la classe de VI-* : „Notions élémentaires sur la structure de la substance" et „la Mécanique" (Cinématique et Dynamique jusqu'au travail mécanique) ; *pour la classe de VII-e :* „la Mécanique" (Dynamique — travail mécanique, force et énergie mécaniques), „la Statique", notions élémentaires sur les" oscillations et les ondes", „l'Acoustique") ; **pour la classe** *de VIII-e :* „la Chaleur", „l'Électricité", „l'Optique" et „notious élémentaires sur la structure du noyau atomique".

Ensuite, on donne des détails sur le contenu.

MODERNIZING THE TEACHING OF PHYSICS IN THE GENERAL SCHOOL

(Abstract)

A new experimental physics curriculum for the general school is presented in this paper. This curriculum was developed by a group of research workers from the Educational Research Institute, tending to achieve : the reflection of the present development stage of physics by presenting the whole knowledge ensemble in the spirit of the modern theories ; the logical organizing of knowledge around some fundamental ideas : the idea of movement as an existence form of the matter (the movement of different physical entities becoming the criteria of the division by chapters) and the idea of the material unity of the two aspects : discontinuons — corpuscular and continuons undulatory.

On the basis of these criteria, the experimental curriculums for the general school comprise : VIth class : „Elementary notions of the substance structure" and „Mechanics" (Kinematics and Dynamics up to the mechanical work) ; VIIth class : „Mechanics" (Dynamics-the mechanical work, force and energy, „Statics", elementary notions of „oscillations and waves", „Acoustics") ; VIIIth class : „Warmth", „Electricity", „Optics" and „Elementary notions of the structure of the atomic nucleus".

Then, the authors give details about the content.

Structurarea cunoștințelor de chimie în școală

VERONICA FERARINI
cercetător la Institutul de științe pedagogice

În școală, elevul primește în mod organizat și sistematic numai o parte din cunoștințele aparținînd domeniului științei respective. O dată cu progresele înregistrate de știință, sporește însă și cantitatea de cunoștințe, de aceea învățămîntul chimiei trebuie să fie din ce în ce mai selectiv din punct de vedere informativ. Ca urmare, în condițiile în care cantitatea de informație a crescut și crește necontenit, în învățămînt accentul se deplasează în mod obiectiv de pe latura informativă pe latura sa formativă.

Stabilirea în permanență a unor conexiuni între noțiuni și fenomene contribuie, în mod general, la lărgirea orizontului științific al elevului și constituie în același timp un instrument de studiu de prim ordin în învățarea chimiei. Este vorba, în fond, despre o anumită dezvoltare a capacității intelectuale a elevului, sub aspectul creării de *structuri operaționale intelectuale capabile de adaptare și acomodare la orice situație nouă*[1].

Dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor în acest sens depinde necondiționat atît de cantitatea de cunoștințe, de calitatea lor, cît și de modul de organizare lăuntrică a acestora. Pe același plan, din punct de vedere al importanței pentru elevi, se situează problema unei metodici adecvate conținutului[2], care trebuie să constituie unul din factorii principali ai eficienței învățămîntului, determinînd o însușire calitativ superioară a cunoștințelor de chimie. Conținutul chimiei, ca obiect de învățămînt, raportat la conținutul științei, se schimbă neîncetat, deoarece, pe măsură ce știința chimiei — ca de altfel și celelalte științe — progresează, distanța dintre descoperirile din domeniul științei și practica predării obiectului de învățămînt respectiv devine din ce în ce mai mare. Această situație în domeniul științelor naturii a dus încă din 1956 (în Statele Unite), cu prilejul discutării ameliorării programelor de fizică pentru învățămîntul secundar, la concluzia că manualele școlare trebuie privite în mod critic, deoarece ele *reflectă în general concepția științifică veche de mai mult de o jumătate de secol*[3].

În cazul acesta, *optica selectării și organizării materialului informațional pentru școală* trebuie schimbată pentru o cît mai deplină și riguroasă apropiere de știința chimiei, și aceasta nu în sensul introducerii în programa școlară a unui volum mereu sporit de cunoștințe, ci în sensul lărgirii cîmpului cunoașterii cu explicații care să încurajeze și să alimenteze continuu interesul elevului pentru studiul chimiei[4]. Se poate vorbi deci despre un dublu aspect al problemei, pe de o parte despre *aspectul calitativ al învățămîntului chimiei,* determinat de evoluția științei respective, pe de altă parte, despre *aspectul său cantitativ,* care să satisfacă și să corespundă noii calități. Problema aceasta nu este specifică chimiei, ci comună tuturor științelor și pentru ca învățămîntul științelor

---

[1] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată,* E.D.P., 1967.
[2] Raluca Ripan, *Problemele modernizării predării chimiei în liceu,* „Revista de pedagogie" nr. 12/1966.
[3] *Manuel de l'UNESCO pour l'enseignement des sciences,* UNESCO, 1964.
[4] D. P. Evîghin, *Despre înlăturarea supraîncărcării în cursurile de chimie,* „Himia v şkole" nr. 3/1966.

în lumea întreagă să se îmbunătăţească, el trebuie reorganizat după *criterii moderne, raţionale şi funcţionale* [5], deoarece s-a constatat necesitatea de a da *o cultură ştiinţifică întregii populaţii* [6].

Între măsurile preconizate concret pentru ameliorarea învăţământului chimiei pe plan mondial se enumeră printre altele următoarele : prezentarea modernă a chimiei ; includerea de noi subiecte într-o programă modernă pentru studiul chimiei în şcoală ; reforma programelor şi concepţii noi ale învăţământului chimiei în lume [7]. Pe această poziţie se situează spre exemplu manualul de chimie organică pentru şcolile secundare din Franţa, în a cărui prefaţă autorul menţionează că intenţia sa este *de a da elevilor o informaţie modernă, înlăturîndu-se noţiunile care ar trebui părăsite mai tîrziu* [8].

Concluzia care se desprinde este următoarea : pentru a se înregistra un progres viitor în învăţământul chimiei, trebuie pornit de la *revizuirea programelor pe scheletul cărora să se constituie apoi in extenso obiectul de învăţământ.* În ceea ce priveşte însă stabilirea conţinutului obiectului, mai ales la începutul predării lui, în literatura de specialitate s-au exprimat diferite păreri. Dintre acestea am reţinut comentariile în legătură cu un experiment american în problema modernizării învăţământului, experiment care prin rezultatele sale s-a pronunţat pentru introducerea de la început a elevilor de vîrstă şcolară mijlocie în sistemul de lucru al ştiinţei respective. Eficienţa aplicării unui asemenea sistem în predarea chimiei în primul concentru (chiar în clasa a VII-a, cînd elevii încep studiul chimiei) este discutabilă, avînd în vedere natura specifică a noţiunilor teoretice fundamentale ale obiectului.

Sîntem de părere că, *fără a amplifica programa unui obiect, mergînd însă în adîncime în sensul restructurării ei şi al elucidării cunoştinţelor mai aproape de exigenţele ştiinţei, obţinem rezultate superioare, activitatea didactică fiind mai eficace* [9].

Primul pas trebuie făcut fără îndoială în direcţia fixării cadrului noţional care să reprezinte eşafodajul pe care să se construiască apoi obiectul de învăţământ, structura obiectului concretizînd, în ultimă instanţă, efortul depus pentru îmbunătăţirea calităţii informaţiei.

În acest cadru problematic-general se situează şi preocupările noastre care ne-au determinat să întreprindem o cercetare experimentală al cărei obiectiv îl constituie *modernizarea învăţământului chimiei în şcoala generală.*

În *organizarea cercetării* nu am pornit numai de la constatări repetate în legătură cu modul nesatisfăcător în care elevii îşi însuşesc cunoştinţele de chimie, ci şi de la rezultatele experimentale obţinute de noi în cercetări preliminare (vezi *Studii de didactică experimentală*, Bucureşti, E.D.P., 1965), iniţiate tocmai cu scopul de a cunoaşte măsura în care putem proiecta un conţinut adecvat noilor cerinţe, prin eliminarea dificultăţilor provenite din natura specifică a chimiei ca obiect de învăţământ.

În legătură cu această problemă ni s-au părut interesante sugestiile în legătură cu *adaptarea la noua situaţie* a programelor de chimie din Anglia [10].

În această ordine de idei se preconizează ca învăţământul să cunoască trei stadii : a. *în stadiul iniţial să se cuprindă o serie de date empirice care să pregătească terenul pentru experiment şi observaţie. Elevii vor putea să-şi pună întrebări, să inventeze teorii simple care să-i conducă la enunţarea de noi teorii şi la descoperirea de fapte noi ; b. în al doilea stadiu, elevii trebuie să sesizeze natura legilor ştiinţifice, raporturile reciproce*

[5] *New trends in chemistry teaching*, vol. I, UNESCO, 1964—1965.
[6] *Ibidem.*
[7] *Idem .*
[8] J. C. Donadini, *Chimie*, Paris, 1967.
[9] Paul Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii*, în *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, E.D.P., 1964.
[10] *Les travaux de la Science Master's Association et de l'Association of Women Science Teaches (Royaume-Uni)*, Mannuel de l'UNESCO pour l'enseignement des sciences, 1964.

între fapte și teorie, să cunoască structura atomului și factorii care intervin în reacțiile chimice în general; c. în stadiul final, avînd noțiuni fundamentale solide, ei vor putea să studieze bazele materiale ale chimiei, diversele genuri de corpuri, transformările lor, precum și explicarea lor completă prin mișcarea ionilor și moleculelor.

Aceste indicații, cu totul generale, au fost puse la dispoziția profesorilor, care au latitudinea de a le concretiza în mod diferit. În același timp, s-au organizat *experiențe pilot* pentru a cunoaște cum se pot atinge mai bine obiectivele vizate. Am descifrat în preocupările de *adaptare* a acestor programe același obiectiv urmărit și de noi în cercetare și anume: *dezvoltarea gîndirii logice în învățarea chimiei în vederea asigurării caracterului operațional al noțiunilor atît din punct de vedere teoretic, cît și aplicativ.*

Pornind de la astfel de considerații, înscriindu-ne în acțiunea de perfecționare a învățămîntului de cultură generală din țara noastră, în direcția modernizării lui, ne-am propus să cercetăm *eficiența predării cunoștințelor de chimie în școala generală* pe baza unei programe *experimentale* care să acorde prioritate criteriilor de *selecționare a cunoștințelor* ce decurg din *logica științei chimiei.*

Astfel, după un capitol introductiv, în care s-au prezentat elevilor cîteva cunoștințe generale despre *substanțe* și transformările lor, pe baza cărora s-a putut defini obiectul chimiei, am trecut la un capitol privind *structura substanțelor.* Am considerat necesar să introducem în programa experimentală acest capitol, inclusiv *capitolul despre valența elementelor ca verigi absolut indispensabile pentru explicarea și fundamentarea cunoștințelor următoare, despre reacțiile chimice, legile chimiei și studiul unor substanțe simple și compuse.*

Experimentînd, cu rezultate bune, acest capitol în primele ore de chimie la clasa a VII-a, am constatat că *noțiunile predate nu depășesc posibilitățile de înțelegere ale elevilor.*

Este adevărat că astfel de cunoștințe există și în actuala programă, însă locul pe care îl ocupă în ansamblul celorlalte cunoștințe nu sprijină procesul de asimilare conștientă, deoarece nu pot fi evidențiate legăturile cauzale dintre structura substanțelor și fenomenelor chimice. Semnificative în acest sens ni se par părerile exprimate atît de cadrele didactice din învățămîntul superior [11], cît și de profesorii care predau chimia în școala generală [12]. Am considerat de aceea că în cadrul acestui capitol accentul trebuie pus pe *însușirea noțiunilor de atom și moleculă,* ca elemente de bază pentru înțelegerea structurii substanțelor, a noțiunilor de element chimic, valență, simbol și formulă chimică. O dată însușite cunoștințele din aceste capitole, s-a ușurat considerabil procesul de predare și însușire a celorlalte cunoștințe din restul programei. Avînd o astfel de bază de orientare și de înțelegere a intimității structurii substanțelor, s-a putut trece la explicarea reacțiilor chimice, la prezentarea cîtorva din legile chimiei și ulterior la studiul concret al cîtorva substanțe simple și compuse.

Din punct de vedere *metodic,* lecțiile organizate pe baza programei respective s-au grupat în două categorii: a) *lecții cu caracter fundamental-teoretic* (cele referitoare la structura substanțelor, atomi, molecule, element chimic, valență, relații chimice, legile chimiei); b) *lecții cu caracter particular-aplicativ,* cele în care s-au tratat apa, hidrogenul, oxigenul, sulful și substanțele compuse, oxizi, baze, acizi, săruri, și în care au fost valorificate cunoștințele teoretice însușite în prima categorie de lecții, pe baza unei scheme unitare de studiul problematizării ca procedeu metodic.

---

[11] Petre Spancu, *Clasic și modern în predare,* „Gazeta învățămîntului" din 14.I.1966.

[12] Victoria Tudor, *Studiul chimiei în școala generală,* „Gazeta învățămîntului" din 7.IV.1967.

Pentru a ne convinge de justeţea concepţiei noastre în alcătuirea programei, am aplicat atît pe parcursul desfăşurării experimentului, cît şi la finele lui, o dată cu încheierea anului şcolar, o serie de probe la clasele experimentale şi la clasele de control. Valorile obţinute prin prelucrarea statistică a probelor de control indică serioase diferenţe de nivel de cunoştinţe şi de dezvoltare a capacităţilor de asimilare ale elevilor. S-a demonstrat că în cazul claselor experimentale procesul de însuşire a cunoştinţelor are un caracter *activ, dinamic,* în timp ce la clasele de control el se desfăşoară pasiv, evidenţiind un proces de memorare a cunoştinţelor disparate prezentate de programă.

Stimulaţi de rezultatele obţinute, în anul şcolar 1967—1968, continuăm experimentarea programei pentru clasa a VIII-a.

În stabilirea structurii programei pentru clasa a VIII-a am ţinut seama, pe de o parte, de faptul că ea încheie ciclul de cunoştinţe de chimie pe care elevii le primesc în şcoala generală, iar pe de alta, ca studiul chimiei să se ridice pe o treaptă mai înaltă în ceea ce priveşte explicarea fenomenelor chimice. Am apreciat, de aceea, că studiul chimiei în clasa a VIII-a nu trebuie să înceapă, aşa cum se procedează conform actualei programe, cu repetarea într-un mod mai mult sau mai puţin dezvoltat a unui capitol cu care s-a încheiat studiul chimiei în clasa a VII-a. Fără îndoială că pentru a reintroduce pe elevi în materie, după vacanţa de vară, este recomandabil să se recapituleze, în una sau mai multe ore, cîteva din problemele importante tratate în anul precedent. Nu socotim util să fie reluat studiul unor substanţe, chiar dacă acestea prezintă o oarecare importanţă (este vorba despre capitolul oxizi, baze, acizi, săruri), numai îmbogăţindu-se capitolul cu elemente descriptive referitoare la unele metode de obţinere sau la proprietăţi ale acestor substanţe.

Sîntem de părerea exprimată şi în programa experimentală că întregul volum de cunoştinţe trebuie organizat în raport cu cerinţele dezvoltării actuale şi de perspectivă ale învăţămîntului nostru. Ca atare, în programa clasei a VIII-a, noi am prevăzut, după o recapitulare a principalelor noţiuni de bază (ca noţiunea de atom, moleculă, simbol, formulă, element chimic etc.), introducerea unui capitol care să cuprindă printre altele *cunoştinţe despre structura atomului* corelate cu cunoştinţe despre *sistemul periodic al elementelor.* În acest mod, se oferă elevilor posibilitatea *de a interpreta fenomenele chimice pe baza structurii interne a atomilor şi de a-şi însuşi mai departe, la un nivel superior, cunoştinţele ce se vor preda* [13].

Am intenţionat în felul acesta să deplasăm şi mai mult *accentul* de pe informativ *pe formativ* în învăţarea chimiei încă din primele clase în care se predă chimia, conducîndu-ne după ideea că şi elevii de vîrstă şcolară mică trebuie să ştie că „chimia" a depăşit planul pur descriptiv [14].

Asemenea capitole de importanţă majoră pentru un studiu euristic al chimiei există şi în actuala programă pentru şcoala generală, dar locul pe care-l ocupă în încheierea programei este total necorespunzător valorii şi funcţiei operaţionale a conţinutului lor. Lăsînd la o parte faptul că prin plasarea acestor capitole la sfîrşitul anului şcolar ele nu-şi mai pot demonstra în mod obiectiv însemnătatea teoretică cuvenită, însăşi valoarea practică a acestor cunoştinţe este nulă, deoarece elevii nu mai au posibilitatea să aplice cunoştinţele în stabilirea corelaţiilor dintre proprietăţile substanţelor şi structura lor. Nedumerirea în ceea ce priveşte logica unei astfel de orientări a programei pentru clasa a VIII-a este împărtăşită şi de cadre didactice care predau chimia la această clasă. „Mi se

[13] G. I. Selinski, *Formarea noţiunii de valenţă a elementelor în cursul de chimie în şcoala de 8 ani,* „Himia v şkole", nr. 25/1965.

[14] Mauro Laeng, *L'insegnamento delle scienze nella scuola secondaria,* în „Pedagogia e vita" nr. 5/1964.

pare nejustificată situarea capitolului de chimie minerală cuprinzînd structura atomului, sistemul periodic şi metalele la sfîrşitul manualului... Propun ca structura atomului, sistemul periodic şi metalele să se situeze la începutul manualului de clasa a VIII-a şi nu la sfîrşitul acestuia" [15].

După prezentarea cunoştinţelor din aceste capitole am introdus, ca expresie a relaţiilor ce se pot stabili între atomi, în funcţie de aşezarea fiecăruia în sistemul periodic, *explicarea celor două tipuri de legături* a căror cunoaştere duce la înţelegerea structurii diferiţilor compuşi chimici.

Informarea de natură teoretică asupra modurilor de realizare a legăturilor între atomi a constituit suportul studierii principalelor substanţe compuse : oxizi, baze, acizi, săruri. Elevii au înţeles cu acest prilej, rolul hotărîtor al însuşirii şi aprofundării teoriei în chimie, lucru deosebit de important, cu atît mai mult cu cît este de necontestat faptul că „pentru chimia modernă, ca şi pentru celelalte ştiinţe speciale, teoria joacă un rol covîrşitor" [16]. Elevii posedînd suficiente elemente operaţionale, am putut trece la tratarea substanţelor compuse la un nivel superior celei din anul precedent.

S-au putut deduce şi stabili în mod logic formulele substanţelor compuse [17], s-au putut interpreta însuşirile acestora, s-a realizat de fapt procesul de conştientizare în însuşirea cunoştinţelor, atît de important în stimularea interesului elevilor pentru studiul chimiei.

Programa mai cuprinde *studiul carbonului şi al compuşilor săi anorganici şi studiul cîtorva metale.* De fiecare dată, aproape la fiecare lecţie în parte, profesorul are prilejul să aplice cunoştinţele teoretice predate anterior, antrenînd pe elevi chiar în etapa comunicării cunoştinţelor, punîndu-i în permanent în situaţia de a stabili formule, de a deduce însuşiri, de a face pe baza acestora generalizări care să le permită desfăşurarea unei intense activităţi independente.

Ultima etapă o constituie abordarea la un nivel corespunzător a principalelor probleme de chimie organică. Ne pronunţăm cu toată convingerea pentru tratarea aparte a *chimiei organice,* care constituie o disciplină chimică deosebit de importantă, cu un vast şi bogat domeniu de cercetare şi aplicare. De aceea, după ce se încheie partea de chimie anorganică cu studiul metalelor, *se trece la prezentarea specificului chimiei organice, comparativ cu chimia anorganică, şi apoi la studiul cîtorva substanţe organice mai reprezentative.*

Prin reorganizarea programei de chimie pentru şcoala generală am căutat să asigurăm o succesiune, mai apropiată de ştiinţa chimiei, a întregului sistem de noţiuni care constituie obiectul de învăţămînt şi să realizăm, pe ansamblul şcolii generale, un conţinut structurat în funcţie atît de logica ştiinţei, cît şi de logica didactică. Ne-am propus ca, în felul acesta, să evităm apariţia consecinţelor negative ce se pot ivi, ca urmare a suprasolicitării memoriei elevilor în învăţarea chimiei, dezvoltînd la aceştia puterea de înţelegere a noţiunilor şi fenomenelor studiate, capacitatea de transfer a cunoştinţelor generale la cazurile particulare ale cîtorva substanţe simple sau compuse, şi deci formarea în esenţă a acţiunilor mintale. Deocamdată, ne aflăm numai la faza iniţială a cercetării, concluziile pe care le vom desprinde din aplicarea experimentului pe ansamblul şcolii generale vor decide în ce măsură programa poate evolua şi mai mult în sensul accentuării caracterului său problematic.

---

[15] Victoria Tudor, *Studiul chimiei în şcoala generală,* „Gazeta învăţămîntului" din 7.IV.1967.

[16] Tomin Uros, *Unele aspecte ale metodei ridicării de la abstract la concret în chimie. Dialectica marxistă. Metodologia generală a ştiinţelor particulare,* Editura Academiei R.P.R., 1963.

[17] G. I. Selinski, *Formarea noţiunii de valenţă a elementelor în cursul de chimie în şcoala de opt ani,* „Himia v şkole", nr. 5/1965.

СТРУКТУРАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ ПО ХИМИИ

(Резюме)

Изучение эффективности процесса обучения привело к необходимости новой структурализации знаний и разработке системы, обеспечивающей их полное усвоение.

Описывается концепция, лежащая в основе разработки и применения экспериментальной программы. Подчеркивается значение введения основных понятий уже в первых главах; усвоение этих понятий позволяет понять структуру и свойства химических веществ.

Углубление знаний о структуре веществ и их коррелирование с новыми знаниями о периодической системе элементов представляет собой высший этап, которым и кончается изучение химии в общей школе.

STRUCTURATION DES CONNAISSANCES DE CHIMIE DANS L'ÉCOLE

(Résumé)

La recherche sur l'efficience du processus d'enseignement de la chimie conduit à la conclusion qu'il est nécessaire de restructurer les connaissances de chimie et de les organiser en un systéme qui puisse déterminer l'acquisition intégrale des notions enseignées.

Dans ce sens, on présente la conception qui a présidé à l'élaboration et à l'application du programme expérimental structuré selon les exigences actuelles du développement de la chimie en tant que science. On y met en lumière l'importance de l'introduction des principales notions fondamentales de chimie dès les premiers chapitres, si bien que l'acquisition de ces notions puisse permettre la compréhension de la structure et les propriétés des substances chimiques.

L'approfondissement des connaissances sur la structure des substances et leur corrélation avec de nouvelles connaissances sur le systéme périodique des éléments, les liaisons chimiques et l'étude systématique de certaines substances anorganiques représentent une étape supérieure qui termine l'étude de la chimie dans l'école générale.

ORGANIZING THE CHEMICAL KNOWLEDGE AT SCHOOL

(Abstract)

The research on the efficiency of the educational process at chemistry led to the conclusion that it is necessary to reorganize the chemical knowledge in a system which should determine the integral trait of the tought notions.

In this sense, the author presents the fundamental conception used in the development and in the application of the experimental curriculum organized in the terms of the recent requests of chemistry development as a science. She stresses the importance of introducing the main fundamental chemical notions from the first chapters, so that the assimiliation of these notions could allow the understanding of the structure and traits of the chemical substances. The profund study of the knowledge about the structure of the substances and their correlation with the new knowledge about the periodical system of the elements, the chemical links and the systematic study of some inorganic substances represent a superior stage that closes the chemistry study in the general school.

Predarea științelor biologice într-o concepție modernă

ECATERINA CSENGERI
și IOAN C. VOICULESCU
cercetători principali
Institutul de științe pedagogice

Reconsiderarea și reelaborarea conținutului majorității obiectelor de învățămînt constituie una din preocupările majore ale pedagogilor de pretutindeni. Faptul că această acțiune vizează în primul rînd discipline, ca: matematica, fizica, chimia, biologia poate fi explicat prin succesele remarcabile obținute de aceste științe în secolul nostru, de creșterea rapidă a volumului de informații în aceste domenii, ca urmare a ponderii din ce în ce mai mari pe care o au aceste cunoștințe în activitatea social-economică a oamenilor.

Întrepătrunderea cuceririlor științifice cu producția, cu viața socială în general, fiind din ce în ce mai strînsă — știința devenind forță de producție — trebuie ca pregătirea tinerei generații, pentru a fi eficientă, să urmărească și ea îndeaproape acest proces. Putem considera, deci, că, ponderea științei în producția contemporană constituie acel factor social care impune, ca o necesitate, *modernizarea conținutului obiectelor de învățămînt*, mai ales a acelora din domeniul științelor naturii.

Analiza cît de sumară a situației științelor biologice ne permite să desprindem și în acest domeniu un proces impresionant de acumulare de informație, diversificarea domeniilor de cercetare, precum și integrarea lor. Asistăm deci la transformări profunde, atît în ceea ce privește structura biologiei ca știință, cît și în metodologia cercetărilor din acest domeniu.

Afirmarea unor discipline noi, ca: biofizica, biochimia, cosmobiologia, ridicarea la rangul de discipline fundamentale a ecologiei, geneticii, folosirea metodelor matematicii și, mai ales, ale ciberneticii, succesele obținute în cercetarea aspectelor submicroscopice ale materiei vii au repercusiuni importante asupra științelor biologice ca sistem. Pe măsura dezvoltării științei, a gîndirii teoretice, legitățile generale, conexiunile esențiale proprii mișcării biologice a materiei se conturează din ce în ce mai clar, ceea ce determină și perfectarea continuă a logicii științei. În acest sens, sînt semnificative eforturile ce se depun în vederea elaborării unui sistem de clasificare a științelor biologice, clasificare ce trebuie să reflecte nivelul contemporan al dezvoltării biologiei, în care să-și găsească locul ramurile noi ale acestei științe, și care să reflecte atît evoluția divergentă a organismelor cît și unitatea materiei vii. Se propune astfel *clasificarea biologiei pe baza criteriului ontologic*, luîndu-se în considerație proprietățile materiale ale sistemelor biologice și nivelul de integrare pe care este situat sistemul[1]. Este foarte important să reținem acest ultim aspect, fiindcă biologia, ca obiect de învățămînt, a ținut seama, întotdeauna, nu numai de informațiile furnizate de științele biologice, ci și de criteriile pe baza cărora aceste informații se constituie în sisteme.

---

[1] *Dialectica metodelor în cercetarea științifică*, vol. I, Editura științifică, București, 1966, p. 320—327.

Structura actuală a cunoştinţelor biologice ce se studiază în şcoala generală şi în liceu reflectă criteriul tradiţional, empiric, de clasificare a biologiei în : botanică, zoologie etc., clasificare ce oglindeşte deosebirile calitative dintre plante şi animale, adică doar o latură a mişcării biologice şi anume evoluţia divergentă a organismelor vii.

Această structură permitea, pînă la un moment dat, cuprinderea în sfera obiectului şcolar a principalelor cunoştinţe elaborate de unele ramuri de bază ale biologiei, ca : morfologia, fiziologia, sistematica etc. Dar cuprinderea, în această structură, a cunoştinţelor furnizate de noile ramuri ale biologiei este foarte dificilă. Ca dovadă, deşi se fac anual modificări în programele şcolare de biologie, ele nu reuşesc să satisfacă exigenţele actuale.

Această dificultate crescîndă, întîmpinată la toate nivelele de învăţămînt, este evidenţiată şi de prof. L. Heller, secretarul comisiei pentru învăţămîntul superior biologic din cadrul Uniunii internaţionale a ştiinţelor biologice. Prof. Heller arată că omul contemporan trebuie să cunoască nu numai omul — principalele sale organe şi funcţionarea acestora, organizarea generală a plantelor şi animalelor, să ştie ce este o insectă, o pasăre, un lichen, un conifer, ci, în acelaşi timp, trebuie să cunoască şi datele cele mai recente ale biologiei. Nu se pot ignora asemenea noţiuni ca acizii nucleici şi codul genetic. Omul contemporan nu poate să ştie despre respiraţie doar atît cît ştia şi Lavoisier. Nu putem face abstracţie de cunoştinţele actuale despre fotosinteză şi nici de raporturile dintre individ şi mediul său, de legile fundamentale ale ecologiei, atît de importante pentru dezvoltarea economico-socială. Omul contemporan nu poate fi străin nici de acele capitole, cu largi implicaţii filozofice, ale biologiei care cuprind problemele evoluţiei, ale geneticii, ale adaptării [2].

Cercetările întreprinse de Institutul de ştiinţe pedagogice, în vederea modernizării conţinutului biologiei în şcoala de cultură generală, pornesc de la ipoteza că problema poate fi rezolvată prin renunţarea la *exclusivitatea* structurii tradiţionale a biologiei în şcoală. Caracterul concentric al predării biologiei în şcoala de cultură generală, privită în ansamblul ei, oferă condiţii favorabile în acest sens, permiţînd organizarea conţinutului în aşa fel, încît să contribuie cu eficienţă maximă la realizarea scopurilor specifice fiecărei trepte de învăţămînt. Deci, restructurarea conţinutului vizează toate etapele învăţămîntului de cultură generală.

Primele clase ale şcolii generale, clasele I—IV, reprezintă etapa iniţială de familiarizare organizată şi ştiinţifică a elevilor cu natura înconjurătoare. Accentuăm faptul că este vorba despre iniţierea organizată şi ştiinţifică, deoarece copilul vine la şcoală cu un volum destul de mare de cunoştinţe spontane despre natură.

Analizat sub raportul realizării sarcinii cognitive pe care o are, sistemul actual de predare în clasele I—IV, creează unele dificultăţi. Transmiterea cunoştinţelor despre natură prin intermediul lecturilor literare, frînează procesul elaborării unui sistem noţional, în acest domeniu, din următoarele cauze : *a) risipirea lecţiilor de acest fel în noianul tematic al manualelor de citire ; b) conţinutul acestor lecturi are un caracter empiric şi nespecific ; c) forma de exprimare, într-un limbaj figurat, propriu lecturilor literare, nu este potrivită pentru transmiterea unor cunoştinţe ştiinţifice.*

În vederea eliminării dificultăţilor de mai sus, la una din şcolile experimentale ale Institutului (Şcoala generală nr. 122 din Bucureşti), *s-a experimentat predarea cunoştinţelor despre natură în cadrul unei discipline separate* (o oră pe săptămînă — încă din clasa I, pe baza unor programe experimentale) [3].

Conform sarcinilor acestei etape, conţinutul programelor experimentale pentru aceste clase are un caracter eterogen, vizînd diferite laturi ale naturii vii şi nevii. În aceste con-

[2] *Tendances nouvelles de l'enseignement de la biologie,* vol. I, UNESCO, 1966.

[3] Experimentul este organizat şi condus de Olga Oprea, cercetător principal la Institutul de ştiinţe pedagogice ; *Modernizarea învăţămîntului în clasele I—IV,* E.D.P., 1967, şi *Studii şi cercetări de didactică modernă,* E.D.P., 1967.

diții unitatea conținutului se realizează prin sublinierea relațiilor obiective dintre viu și neviu, pe de o parte, și dintre organismele vii, pe de altă parte.

În condițiile prelungirii duratei învățămîntului obligatoriu de la 8 la 10 ani, se proiectează generalizarea acestui sistem, adică introducerea cunoștințelor despre natură, ca obiect de sine stătător, din clasa a II-a. În acest fel se creează condiții optime ca elevii să poată acumula pe bază de observații și de experiențe simple un anumit volum de cunoștințe veridice despre plante, despre animale și despre unele fenomene ale naturii corespunzătoare. Studiul sistematic al naturii va permite formarea unor priceperi practice și a unor operații de gîndire, specifice și necesare în procesul cunoașterii lumii vii.

Acest prim contact sistematic și organizat cu natura înconjurătoare se încheie în clasa a V-a, prin asimilarea unor cunoștințe elementare despre om și igiena corpului omenesc. Necesitatea de a se acorda o atenție sporită studierii omului și a problemelor de igienă la această vîrstă, devine din ce în ce mai acută datorită, pe de o parte, accelerării dezvoltării biologice la om și, pe de altă parte, datorită problemelor complexe pe care le ridică adaptarea la ritmul trepidant al vieții contemporane.

Introducerea studiului despre om în clasa a V-a are drept urmare deplasarea cu un an mai sus a predării disciplinelor biologice de bază, botanica, zoologia etc. Această deplasare are ca efect o anumită *îmbunătățire a corelației dintre predarea științelor biologice și predarea fizicii și chimiei.* Or, această corelație devine din ce în ce mai mult unul dintre parametrii care determină posibilitatea predării în bune condițiuni a științelor biologice. Devine din ce în ce mai evident faptul că nu ne mai putem mulțumi cu predarea exclusiv fenomenologică, descriptivă a biologiei, iar pătrunderea cît de sumară în mecanismele esențiale ale vieții necesită unele cunoștințe de fizică și de chimie.

În clasele VI—VIII se păstrează în linii generale structura actuală a obiectelor biologice, adică se mențin disciplinele tradiționale : botanica, zoologia, anatomia și fiziologia omului. După cum se vede, din această înșiruire lipsesc noțiunile elementare de biologie generală, care se predau în momentul de față în clasa a VIII-a. Se proiectează ca aceste cunoștințe să capete o pondere mult mai mare decît cea actuală, prin predarea lor în clasele a IX-a și a X-a ale școlii generale. Astfel, proiectul de programă pentru clasa a IX-a prevede, pe lîngă studierea unor probleme de biologie (proprietățile fizice, chimice și fiziologice ale materiei vii ; originea vieții — etapele trecerii de la neviu la viu —) și cunoașterea nivelurilor de organizare și de integrare a materiei vii. În acest cadru, se acordă o deosebită atenție studierii nivelurilor supraindividuale, inclusiv ecosistemului și biosferei. Intenționăm ca în acest fel să introducem pe elevi — atît cît este absolut necesar — în domeniul ecologiei, domeniu care pînă în prezent a rămas în afara școlii de cultură generală. În continuare, în clasa a X-a urmează să fie studiate — la nivel contemporan — problemele evoluției lumii vii, acordîndu-se ponderea cuvenită cuceririlor geneticii.

Trebuie să precizăm, însă, că toate cele arătate reprezintă proiecte, care, înainte de a fi aplicate în școală, trebuie dezbătute pe larg și trebuie să primească confirmarea și corecturile experimentului pedagogic. Precizăm, de asemenea, faptul că *noul sistem al predării științelor biologice* în școala generală vizează nu numai *structura* acestor discipline, adică repartizarea lor pe clase și introducerea unor elemente noi (cum ar fi cele de ecologie), ci și *reorganizarea conținutului* unor discipline tradiționale. Ne referim la conținutul botanicii și zoologiei, în școala generală.

Perfecționarea conținutului acestor obiecte de învățămînt devine necesară în contextul promovării unui învățămînt formativ, preconizat de pedagogia modernă ca una dintre principalele modalități care permit să se facă față creșterii vertiginoase a volumului informațional la care asistăm. Vizăm înlăturarea unor carențe ale modului de predare

actual, care, prin caracterul său excesiv de descriptiv, frînează încadrarea cunoştinţelor în sistem şi diminuează posibilităţile formării şi dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor.

Direcţiile în care se proiectează perfecţionarea conţinutului acestor discipline, în şcoala generală, sînt următoarele :

1. *Studierea diversităţii organismelor vegetale şi animale într-o succesiune evolutivă, conform principiului de la simplu la complex.* Aplicarea acestui principiu constituie obiectul unor controverse, mulţi considerînd că în studiul botanicii şi zoologiei trebuie să pornim de la apropiat la depărtat, de la cunoscut la necunoscut, ceea ce implică anularea principiului sus-menţionat, dat fiind faptul că spermatofitele — cele mai evoluate dintre plante — şi mamifere — cele mai evoluate dintre animale — sînt mult mai apropiate şi mai cunoscute decît bacteriile sau protozoarele. Trebuie precizat însă, că, în cazul de faţă, acest *cunoscut* se referă la aspecte pur exterioare. Din această cauză, structurarea în acest fel a procesului de învăţămînt atrage după sine ori predarea exclusiv descriptivă şi simplistă a acestor discipline, ori — dacă dorim să aprofundăm cunoaşterea acestor organisme — punerea elevilor, încă de la primele lecţii, în faţa unor dificultăţi greu de înlăturat, ceea ce duce la scăderea interesului de cunoaştere al elevilor, consecinţă firească atît a repetării unor cunoştinţe, la acelaşi nivel, în contexte diferite, la limba română, la cunoştinţe despre natură, la botanică, la zoologie etc., cît şi a unor dificultăţi prea mari, pentru depăşirea cărora elevii nu sînt pregătiţi. Noi considerăm că trebuie să se ţină seama de cunoştinţele acumulate de elevi în clasele II—V, cunoştinţe care, mai ales în condiţiile studierii sistematice a cunoştinţelor despre natură, asigură baza necesară pentru studierea ştiinţelor biologice în clasele VI—VIII într-o ordine filogenetică, pe grupe sistematice. Din punct de vedere formativ, acest fapt are o deosebită importanţă, deoarece, pornind de la fiinţele cele mai simple, avem posibilitatea să analizăm *dinamica dezvoltării organismelor* în funcţie de factorii care generează şi determină acest proces.

Dacă promovarea acestui punct de vedere la clasa a VII-a (zoologie) înseamnă mai ales schimbarea ordinii în care se studiază materialul prevăzut în programa actuală şi accentuarea caracterului explicativ al lecţiilor, programa clasei a VI-a (botanică) necesită o restructurare mai profundă. În primul rînd, trebuie să se renunţe la studierea exclusivă a organismelor vegetale tip fără ca măcar să se indice organismele înrudite cu planta studiată. Acest mod de predare duce la un descriptivism excesiv, la limitarea posibilităţilor de cunoaştere a varietăţii lumii vegetale, deoarece se reduce procesul de cunoaştere la treapta concret-senzorială şi astfel se ajunge la diminuarea efectului formativ al învăţămîntului în direcţia dezvoltării capacităţii de generalizare. Rămînerea la un element concret, unic, nu antrenează operaţiile de comparaţie, analiză, sinteză, şi în felul acesta exclude posibilitatea pătrunderii în esenţa lumii vegetale şi deci a cunoaşterii ei ca multiplicitate în unitate[4]. Acest lucru nu înseamnă însă că trebuie mărit volumul materialului descriptiv din manualele noastre. Comparaţia trebuie să se facă pe bază de imagini, tabele şi scheme.

2. A doua direcţie mai importantă vizează *perfecţionarea predării cunoştinţelor de fiziologie vegetală în clasa a VI-a.* În programa experimentală materialul informaţional din cadrul acestui capitol este concentrat în jurul a două mari grupe de funcţiuni ale organismului vegetal : funcţiile de nutriţie şi funcţiile de reproducere.

[4] *Studii de didactică experimentală,* E.D.P., Bucureşti, 1965, p. 267—268.

Studierea funcțiilor de nutriție începe cu definirea nutriției și a importanței ei pentru plantă. Se precizează prin ce funcții se realizează acest proces complex și care sînt organele care le efectuează.

Această *sinteză inițială*, ca punct de plecare, are o mare însemnătate, deoarece, după cum au arătat unele cercetări, interdependența, condiționarea reciprocă dintre funcțiile organelor vegetative ale plantei, nu se reflectă spontan în mintea copiilor. Dacă se creează, însă, de la început, o viziune completă, globală, asupra nutriției, *fiecare etapă parțială se încadrează în sistem*, contribuind, totodată, la precizarea cunoștințelor privind acest proces ca întreg. În același timp, această viziune permite și însușirea elementelor morfologice în condiții mai bune. Structura fiind adaptată la funcția pe care o îndeplinește, aceasta din urmă devine factorul explicativ în predarea morfologiei externe și anatomiei organelor. Pe lîngă crearea în prealabil, a unei imagini de ansamblu asupra nutriției, trebuie *să se definească chiar de la început principalele noțiuni* cu care se operează în cadrul studierii acestui capitol. Acest lucru este necesar, deoarece, după cum au arătat cercetările, deși elevii folosesc în mod curent termenii : organ, organism, funcție, hrănire etc., aceștia nu au un conținut suficient de clar și adecvat pentru ei.

Se studiază, apoi, funcțiile de nutriție : absorbția apei cu sărurile minerale, transportul sevei brute, fotosinteza, transportul sevei elaborate, în strînsă legătură cu structura organelor vegetative care le realizează. Transpirația este studiată în legătură cu rolul ei în asigurarea ascensiunii sevei brute. Respirația se predă după ce s-au însușit funcțiile enumerate mai sus, subliniindu-se faptul că la realizarea ei iau parte toate organele plantei. În legătură cu modalitățile în care planta utilizează substanțele organice sintetizate, se studiază, în continuare, depunerea substanțelor de rezervă în diferite organe, precum și creșterea în lungime și în grosime. Urmează predarea modului de înmulțire a plantelor spermatofite. După definirea noțiunii de înmulțire se studiază reproducerea sexuată — structura florii, polenizarea și fecundarea ; formarea fructelor și a semințelor, structura seminței la dicotiledonate și la monocotiledonate ; încolțirea semințelor — condițiile interne și externe ale acestui proces. Dintre modalitățile de înmulțire asexuată se studiază doar unele forme ale înmulțirii vegetative și anume înmulțirea prin butași de tulpină și de frunză și marcotajul natural și artificial.

Fără îndoială că aceste modificări, prezentate aici în linii generale, generează și alte probleme privind înlănțuirea logică a cunoștințelor predate, la care nu ne putem referi în cadrul acestui articol. Precizăm doar că proiectul programei de botanică se experimentează în momentul de față, primele rezultate fiind promițătoare.

*

Perfecționarea conținutului obiectelor de învățămînt din ciclul științelor biologice, vizează și pregătirea mai temeinică a elevilor în liceu, avînd la bază concepția studierii acestor științe în cadrul unui *curs unic de biologie*. Necesitatea restructurării predării științelor biologice în liceu, precum și motivele care au dus la adoptarea experimentală a acestei soluții (ca și proiectul de programă) au fost expuse pe larg în diferite publicații [5]. De aceea, aici nu vom mai reveni asupra acestei motivații. Vom prezenta doar, pe scurt, unele rezultate obținute în anul școlar 1966/1967, în cele două clase a IX-a (la

[5] Ec. Csengeri, I. Voiculescu și D. Roman, *Considerații în legătură cu predarea științelor biologice în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1966 ; Ec. Csengeri, I. Voiculescu și D. Roman, *Spre un curs unic de biologie în liceu*, „Gazeta învățămîntului" nr. 841/1966; I. Voiculescu și D. Roman, *Pentru un curs unic de biologie în liceu*, „România liberă", nr. 6680/1966 ; I. Voiculescu, și D. Roman, *Curs unic de biologie în liceu*, „Gazeta învățămîntului", nr. 40/1967 ; I. Voiculescu și D. Roman, *Predarea științelor biologice în liceu*, „Revista Ateneu", nr. 1/1967 ; I. Voiculescu și D. Roman, *Un experiment privind predarea biologiei în liceu*, „Gazeta învățămîntului", nr. 918/1967.

Liceul nr. 15 din Bucureşti şi la Liceul din com. Brăneşti), unde noul sistem a fost aplicat experimental.

Evaluarea pregătirii elevilor din clasele experimentale s-a realizat pe baza unor lucrări de control care vizau anumite cunoştinţe din domeniul biologiei generale, al botanicii şi al zoologiei. Pentru a avea termen de comparaţie, aceleaşi probe s-au aplicat şi la unele clase obişnuite (la clasele a IX-a, a X-a şi a XI-a, ţinîndu-se seama de disciplina studiată în fiecare din aceste clase). Probele de control au cuprins, printre altele, problemele : Originea florii ; Originea muşchilor de pămînt ; Cum se reflectă condiţiile de viaţă în structura tulpinii la plantele acvatice ; Ce familie face trecerea de la gimnosperme la angiosperme ; La ce grupă de animale apar toate foiţele embrionare şi ce rol au pentru organism ; Ce formaţiuni nervoase conduc instinctele la păsări ; La ce animal apare pentru prima dată o inimă alcătuită din patru camere (două atrii şi două ventricule) şi cum este circulaţia la acestea etc.

Rezultatele obţinute, fiind analizate comparativ, atestă existenţa unor diferenţe semnificative între clasele experimentale şi cele de control, primele dînd dovadă de o pregătire mai temeinică. Exprimată în cifre, această diferenţă înseamnă că la clasele experimentale ponderea răspunsurilor corecte a fost mai mare cu 48,49% la biologie, cu 28,48% la zoologie şi cu 53,95% la botanică — decît la clasele de control. Dacă ţinem seama şi de faptul că această comparaţie se face privind pregătirea elevilor din diferite clase şi ca urmare de vîrste şi grad de maturizare diferite, clasele experimentale fiind, din acest punct de vedere, în dezavantaj, datele ne vor apărea şi mai semnificative. Totuşi, faptul că ponderea răspunsurilor corecte la clasele experimentale este de numai 64,32%, la zoologie şi de 70,30% la botanică, — deci sub 75% —, procent ce indică proporţia care poate fi considerată satisfăcătoare, ne arată necesitatea perfecţionării în continuare a sistemului experimental. Pe lîngă revizuirea atentă a conţinutului propus, ne gîndim la perfecţionarea metodicii de predare, la asigurarea materialului didactic adecvat noului conţinut etc. O parte din aceste probleme vor fi rezolvate chiar în acest an şcolar, experimentul fiind reluat din clasa a IX-a pe alte serii de elevi. În aceste condiţii devine posibilă, în următorii ani, trecerea la forma experimentului de dezvoltare, în cadrul căruia sistemul propus să fie verificat în condiţii variate, în mai multe şcoli şi pe un număr mai mare de elevi.

ПРЕПОДАВАНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ

(Резюме)

Разработка нового содержания обучения является неотъемлемой задачей биологических наук. В условиях перехода от восьмилетнео к десятилетнему обязательному образованию авторы предлагают преподавать знаний о природе как самостоятельный предмет, начиная со II-ого класса, и кончая в V-ом классе преподаванием элементарных знаний о человеке и о гигиене человеческого тела.

Ботаника, зоология, анатомия и физиология человека, элементарные понятия общей биологии будут преподаваться в VI—IX классах, а в X-ом классе (общей школы) будут изучаться вопросы эволюции живого мира, соответствующее внимание уделяясь генетике.

В лицее (IX—XII) предлагается изучать биологические науки в концепции единого курса биологии, охватывающего общие понятия биологии, сравнительной анатомии и физиологии (растений и животных), биологию человека и эволюционизм. В настоящее время проводится экспериментальная проверка этихпо ложений; экспериментальные данные подтверждают первоначальную гипотезу

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES BIOLOGIQUES SELON UNE CONCEPTION MODERNE

(Resumé)

La revalorisation du contenu des disciplines d'enseignement consitue une préoccupation pour les sciences biologiques aussi.

Dans les conditions de la prolongation de l'enseignement obligatoire de 8 à 10 ans, les auteurs préconisent l'introduction des connaissances sur la nature comme matière indépendante, à partir de la classe de II-e, jusqu'à la classe de V-e inclusivement par l'enseignement de certaines connaissances élémentaires sur l'homme et l'hygiène du corps humain. Dans les classes de VI-e — IX-e on enseignerait la botanique, la zoologie, l'anatomie, la physiologie de l'homme et des notions élémentairres de biologie générale, et en X-e (école générale) on étudierait — au niveau contemporain — les problèmes de l'évolution du monde vivant en donnant aux conquêtes de la génétique toute son importance.

Dans les classes de IX-e — XII-e des lycées, on propose l'étude des sciences biologiques qui devraient refléter des notions générales de biologie, d'anatomie et de physiologie comparée (plantes et animaux), de même que la biologie de l'homme et l'évolutionnisme, Ces suggestions sont en cours d'expérimentation, les résultats étant considérés comme satisfaisants.

TEACHING THE BIOLOGICAL SCIENCES IN A MODERN CONCEPTION

(Abstract)

The reconsideration and the reorganization of the disciplines content is also concerning the biological sciences.

Under the conditions of the prolongation of the compulsory education duration from 8 to 10 years, the authors suggest the introduction of the knowledge about nature as an independent discipline, from the IInd class up to the Vth, by teaching some elementary knowledge about man and the hygiene of the human body. Botanics, zoology, anatomy, and man's physiology and primary notions of general biology will be taught in classes VI—IX, and in the Xth (general school), pupils will study — at a contemporary level — the problems of the evolution of the living world, as well as the discoveries of genetics.

For the high-school (classes IX—XII) the authors suggest the study of biological sciences in the frame of a small biology course which should comprise general biology notions, anatomy and comparative physiology at plants and animals, man's biology and evolutionism. These suggestions are being experienced, the results being considered satisfactory.

Sistemul cunoştinţelor geografice în şcoala de cultură generală

PETRE BĂRGĂOANU
cercetător ştiinţific principal
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Problema stabilirii şi orientării conţinutului diferitelor discipline geografice, a eşalonării lor în predare pe ani de învăţămînt, precum şi a găsirii metodelor adecvate pentru transmiterea cunoştinţelor geografice constituie una din preocupările cercetărilor de didactică desfăşurate în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice.

Studiile preliminare [1] întreprinse de noi în anii precedenţi au reliefat faptul că, în raport cu cerinţele dezvoltării actuale şi în perspectiva învăţămîntului, planul de învăţămînt, programele şi manualele de geografie satisfac numai în parte exigenţele predării ştiinţifice a geografiei în şcoală.

Planul actual de învăţămînt prevede predarea geografiei ca obiect independent începînd din clasa a III-a, cînd se studiază geografia regiunii natale, urmată de geografia întregii patrii în clasa a IV-a. În clasa a V-a se predau cîteva elemente de geografie fizică generală (în numai 10 ore), după care urmează geografia regională (în clasele a V-a şi a VI-a), geografia fizică generală cu elemente de geologie (în clasa a VII-a), studiul geografiei încheindu-se în şcoala generală prin *geografia patriei* (în clasa a VIII-a).

Această structură a planului de învăţămînt este corespunzătoare în măsura în care asigură iniţial (în clasele a III-a şi a IV-a) cunoaşterea unor fapte şi fenomene concrete care constituie punctul de plecare pentru elaborarea unor noţiuni de bază ale geografiei fizice generale (în clasa a V-a), prin prisma cărora să poată fi înţeleasă geografia regională şi a Patriei în clasele următoare.

Planul actual de învăţămînt, cît şi programele şi manualele şcolare de geografie prezintă o serie de deficienţe, care ar putea fi rezumate la următoarele :

— La clasa a III-a, în cadrul regiunii natale, cunoştinţele sînt prezentate în mare parte *descriptiv*, cu o strictă localizare [2], ceea ce nu permite o pregătire unitară a elevilor (din diferite regiuni ale ţării) pentru trecerea la studierea geografiei patriei la clasa a IV-a. Lipsa unor analize temeinice — pe baza materialului faptic concret de la clasa a III-a şi a IV-a — nu creează baza necesară pentru elaborarea noţiunilor de geografie fizică generală la clasa a V-a.

— Predarea numai în 10 ore a *geografiei fizice generale* în clasa a V-a şi faptul că pînă la acest nivel problemele generale ale economiei nu sînt abordate decît în mod sporadic şi insuficient fac ca elevii să nu posede aparatura noţională necesară pentru înţelegerea modului concret de manifestare a fenomenelor fizico-geografice şi economico-geografice şi a relaţiei dintre acestea, în momentul în care (în clasa a V-a) se începe studiul geografiei regionale.

— Relativ la *geografia regională*, programele (pentru clasa a V-a şi a VI-a) prevăd ca studierea statelor să fie precedată de predarea geografiei fizice a fiecărui continent în

---

[1] Em. Constantinescu şi P. Bărgăoanu, *Predarea cunoştinţelor geografice în şcoala de cultură generală pe baza corelaţiei dintre cunoştinţele de geografie fizică şi geografie economică*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1966.

[2] Marin Vişan, Ioana Gogan, *Studiu experimental al predării unor cunoştinţe de geografie în clasele III—IV*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1966.

parte, dar la studierea fiecărui stat se reiau problemele de geografie fizică aproape în aceeaşi formă şi fără să se stabilească, în suficientă măsură, legăturile necesare între fenomenele fizico-geografice şi economico-geografice.

— În contextul actualului plan de învăţămînt, *predarea geografiei fizice generale* în clasa a VII-a şi-ar găsi justificarea numai în măsura în care s-ar valorifica printr-o sinteză amplă cunoştinţele de geografie regională predate în clasele precedente. Dar, întrucît această corelaţie nu se realizează, cunoştinţele de geografie fizică generală rămîn, în mare măsură, neintegrate în realitatea fizico-geografică.

— În general, manualele de geografie abundă în date faptice, cifre şi denumiri, nu relevă în suficientă măsură relaţiile cauzale, menţinîndu-se, de obicei, la nivel descriptiv ; cunoştinţele nu sînt integrate în sisteme cuprinzătoare de noţiuni, iar gîndirea elevilor este puţin solicitată, făcîndu-se apel cu precădere la memorie.

Pentru a contribui la educarea tinerei generaţii, predarea geografiei în şcoală trebuie să-şi propună drept obiectiv principal dezvoltarea „gîndirii geografice" a elevilor, astfel încît, făcînd apel la cunoştinţele însuşite, aceştia să-şi poată explica faptele şi fenomenele geografice concrete şi să-şi poată însuşi în mod independent cunoştinţele noi din domeniul respectiv.

În principiu, considerăm că realizarea acestui obiectiv este posibilă prin :

— *structurarea cunoştinţelor în planurile, programele şi manualele şcolare,* în conformitate cu logica ştiinţei geografice ;

— integrarea cunoştinţelor în modul de a gîndi al elevilor, asigurarea *caracterului lor operaţional,* prin folosirea unui *sistem metodic care să antreneze gîndirea elevilor* în procesul însuşirii cunoştinţelor.

Logica ştiinţei geografice impune reflectarea în planurile de învăţămînt, în programele şi în manualele şcolare a *legăturii dintre disciplinele geografice* — geografia fizică şi geografia economică — care la rîndul lor oglindesc pe plan ştiinţific, raportul obiectiv existent între natură şi societate, faptul că natura — mediul geografic — constituie una din condiţiile necesare şi permanente ale dezvoltării societăţii omeneşti (fără a fi elementul determinant în această dezvoltare), iar societatea omenească acţionează asupra naturii în sensul transformării ei.

În consecinţă, în cadrul *geografiei fizice,* mediul geografic trebuie studiat nu numai ca factor natural, ci şi sub aspectul posibilităţilor de dezvoltare a economiei, iar în cadrul *geografiei economice,* cercetîndu-se modul de valorificare a acestor posibilităţi naturale în funcţie de modul de producţie (factorul determinant al dezvoltării sociale), trebuie pusă în evidenţă transformarea mediului geografic sub acţiunea omului.

Raportul dintre geografia generală (fizică şi economică) şi geografia regională (fizică şi economică) impune abordarea acestor ramuri ale geografiei din perspectiva interdependenţei dintre particular şi general, adică ţinîndu-se seama de faptul că noţiunile geografiei generale sînt elaborate pe baza studiului materialului faptic oferit de geografia regională şi că ele constituie, totodată, „instrumente" de investigaţie ale geografiei regionale.

În procesul de învăţămînt, realizarea acestei cerinţe presupune ca pe baza faptelor şi fenomenelor concrete studiate în cadrul geografiei judeţului şi a patriei, să se realizeze generalizări în cadrul geografiei generale — cu care trebuie să continue studiul geografiei în şcoală — arătîndu-se, totodată, modul concret de manifestare a fenomenelor geografice pe diferite regiuni ale globului pămîntesc.

Aplicarea în practică a unui plan de învăţămînt axat pe o asemenea concepţie poate întîmpina unele greutăţi, derivînd din faptul că obiectele şi fenomenele geografice de care se ocupă *geografia generală* (fenomene fizice şi economice) sînt aplicate la regiuni geografice situate în diverse continente pe care elevii nu le-au cunoscut în prealabil. Depăşirea acestor dificultăţi s-ar putea obţine prin trecerea de la studierea geografiei judeţului şi a Patriei la studiul unor noţiuni sumare despre glob şi continente.

Transmiterea unor cunoştinţe geografice despre glob şi a unor date concrete despre continente (ţărmuri, relief, ape etc.) după predarea *geografiei judeţului şi a patriei* şi înainte de predarea *geografiei generale* este justificată de necesitatea de a îmbogăţi cunoştinţele elevilor cu date geografice care să le servească apoi la localizarea obiectelor şi fenomenelor de care se ocupă geografia generală. Prin studiul geografiei generale se asigură un sistem de noţiuni care poate constitui baza teoretică a studierii eficiente, în clasele următoare, a geografiei regionale.

În consecinţă, după studierea *geografiei generale* se poate trece la studierea amănunţită a geografiei fiecărui continent în parte, realizîndu-se astfel o predare ştiinţifică a cunoştinţelor geografice, deoarece înţelegerea fiecărui obiect sau fenomen geografic întîlnit în regiunile ce se studiază se poate baza pe noţiunea respectivă deja formată.

Însuşirea geografiei se face nu numai *pe calea inductivă,* care în mod obişnuit adaugă la bagajul de cunoştinţe ale copiilor noi elemente, apelînd mai ales la memoria acestora, ci şi *pe cale deductivă,* care presupune îmbogăţirea cu noi elemente a unor noţiuni deja formate. În acest fel se contribuie la extinderea orizontului geografic al elevilor, prin îmbogăţirea cu noi date geografice, şi la înţelegerea cunoştinţelor în esenţa lor. Se realizează astfel ceea ce numea S. Mehedinţi o „argumentare deductivă", calea cea mai justă care contribuie la o însuşire conştientă a cunoştinţelor de către elevi. „Nu inducţia sprijinită pe însuşirea de fapte particulare... ci deducţia este o procedare mai matură prin care dintr-un concept simplu şi exact definit, putem scoate cu certitudine deplină şi alte concepte implicate în cel dintîi" [3].

Studierea geografiei continentelor (cu statele respective), presupunînd analiza riguroasă şi amănunţită a obiectelor şi a fenomenelor geografice pe care le includ, trebuie să se facă *nu* prin aplicarea mecanică a principiului de la apropiat la depărtat — deoarece nu întotdeauna ceea ce este apropiat este şi mai simplu şi deci mai uşor de înţeles — ci în funcţie de complexitatea fenomenelor, adică plecînd „de la înţeles spre ceea ce e neînţeles" [4].

S. Mehedinţi, referindu-se la aplicarea *fără discernămînt* a acestui principiu, arăta pe bună dreptate că :

„Vînturile alizee din lungul regiunii liniştite de la ecuator sînt un fenomen geografic mult mai simplu decît vînturile ciclonale din zonele temperate, măcar că alizeele sînt departe... Devin oare vînturile schimbătoare din zona climatului carpatic mai uşoare de înţeles pentru mintea copilului din România, fiindcă sînt mai aproape de patria lui ? Lucru de căpetenie e altul : să fie înţeles fenomenul de care e vorba ; apoi să nu facem un pas mai departe pînă ce temeliile cunoaşterii unui fenomen nou nu sînt pe deplin formate." [5]

Aşadar, studierea continentelor trebuie să înceapă cu geografia acelora care conţin probleme ce pot fi mai uşor înţelese de către elevi, ceea ce în practică ar trebui să se traducă prin studierea mai întîi a continentelor sudice, începînd cu Africa, continuîndu-se cu Australia şi America de Sud, urmînd ca în clasa următoare să se studieze America de Nord, Europa şi Asia [6].

În felul acesta în predarea cunoştinţelor geografice s-ar realiza o îmbinare între cele două principii care stau la baza procesului cunoaşterii — inducţia şi deducţia — adică o acumulare de reprezentări geografice absolut necesare în primele clase pentru formarea noţiunilor fundamentale ce se realizează în cadrul geografiei generale şi aplicarea (precum şi îmbogăţirea acestora) în cadrul geografiei regionale din clasele următoare. De exemplu,

[3] Simion Mehedinţi, *Opere alese,* p. 231. Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966.
[4] Simion Mehedinţi, *Op. cit.,* p. 223.
[5] Simion Mehedinţi, *Op. cit.,* p. 223.
[6] A se vedea lucrările colocviului de la Filiala Ploieşti a S.S.N.G., *Pentru continua îmbunătăţire a planurilor de învăţămînt, programelor, manualelor şi predării Geografiei în şcoală,* „Revista natura", Seria Geografie-Geologie nr. 1/1967, p. 47.

pe baza unor cunoştinţe concrete oferite de geografia judeţului, se formează, la clasa a III-a, noţiunea de ape (curgătoare şi stătătoare). Această noţiune, îmbogăţită în mod treptat la clasa a IV-a cu noi elemente oferite de studiul geografiei patriei, duce la însuşirea noţiunii de *reţea hidrografică*. Aceste noţiuni formate la elevi permit trecerea la însuşirea altor cunoştinţe — circuitul apei în natură, bazine maritime şi oceanice etc. La clasa a V-a noţiunea de ape curgătoare şi stătătoare, extinsă la scara întregului glob pămîntesc (sprijinită şi de cunoştinţe despre continente, mări şi oceane însuşite la clasa a IV-a), ajută la elaborarea noţiunii de hidrosferă etc. În mod similar se formează noţiunea de relief, de climă, de vegetaţie etc.

Aprofundarea în continuare a cunoştinţelor geografice în şcoală se poate realiza prin studierea în clasa a IX-a a *geografiei fizice generale cu noţiuni de geologie*, disciplină geografică care ajută pe elevi să înţeleagă înfăţişarea actuală a învelişului geografic al pămîntului. Aceste cunoştinţe trebuie să se refere atît la probleme care privesc pămîntul ca corp cosmic şi evoluţia pămîntului de-a lungul erelor geologice, cît şi la unele fenomene geografice şi la consecinţele acestora, concretizate în înfăţişarea actuală a planetei noastre, ca urmare a acţiunii celor două categorii de agenţi : interni şi externi. Atît în şcoala generală, cît şi în liceu, studiul geografiei trebuie să se reia cu geografia patriei, prin predarea căreia se va urmări realizarea unui dublu scop : pe de o parte, cunoaşterea cît mai amănunţită a Patriei, care are un important rol educativ şi practic, iar pe de altă parte, sintetizarea cunoştinţelor de geografie fizică şi de geografie economică acumulate din clasele anterioare.

Cunoştinţele de geografie a continentelor pe care şi le însuşesc elevii în şcoala generală trebuie reluate *în liceu* la un nivel superior, punîndu-se accentul pe geografia economică a lumii — generală şi pe ţări. Înţelegerea la un nivel superior a acestor cunoştinţe este favorizată şi de noţiunile însuşite de către elevi la alte obiecte ce se predau în şcoală : socialism ştiinţific, economie politică, istorie. Prin planul de învăţămînt, disciplinei respective nu i se poate acorda mai mult de un an de studiu (cîte 2 ore săptămînal, adică 66 ore anual). In această situaţie, urmărindu-se aprofundarea noţiunilor de geografie economică, nu e posibil să fie studiate toate statele lumii, deoarece s-ar relua geografia continentelor din şcoala generală la un nivel inferior (ţările lumii în şcoala generală se predau în 99 ore, iar în liceu în 66 ore). De aceea, geografia economică a lumii s-ar putea constitui din două părţi : prima parte — *probleme generale ale economiei mondiale* privite pe cele două sisteme social-economice ; a doua parte — *economia principalelor state ale lumii*, în cadrul căreia pot fi aprofundate atît problemele economice ale ţărilor socialiste, cît şi cele privind economia statelor capitaliste şi a ţărilor în curs de dezvoltare *.

Privit în această perspectivă şi ţinînd seama de faptul că în viitor şcoala generală obligatorie va avea durata de 10 ani, cu începerea şcolarizării de la vîrsta de 6 ani, planul de învăţămînt la geografie ar putea avea următoarea structură :

— Clasa a III-a — Geografia judeţului (orizontul local).
— Clasa a IV-a — Geografia Patriei şi noţiuni geografice despre glob şi continente.
— Clasa a V-a — Geografia generală.
— Clasa a VI-a — Geografia continentelor sudice.
— Clasa a VII-a — Geografia continentelor nordice.
— Clasa a VIII-a — Geografia Republicii Socialiste România.
— Clasa a IX-a — Geografia fizică cu elemente de geologie.
— Clasa a X-a — Geografia economică a lumii.

* A se vedea şi manualele de geografie economică a lumii din U.R.S.S. şi din Franţa.

Liceu

— Clasa a IX-a — Geografia fizică generală cu elemente de geologie.
— Clasa a X-a — Geografia economică a lumii.
— Clasa a XI-a — Geografia fizică a Patriei.
— Clasa a XII-a — Geografia economică a Patriei.

O asemenea structură a planului de învăţămînt permite aplicarea, în predarea materiei, a unui sistem metodic capabil să aducă elemente noi sistemului metodic tradiţional.

Premisa teoretică pe care se bazează metodica pe care o preconizăm este relaţia dintre *dezvoltare şi activitate*, faptul că dezvoltarea proceselor psihice este condiţionată de măsura în care acestea sînt solicitate în activitate. De aici, caracterul euristic al sistemului metodic folosit, care cuprinde problematizarea drept procedeu de bază. Crearea în timpul predării cunoştinţelor a unor situaţii problematice trezeşte interesul elevilor pentru temele studiate, asigurînd astfel un fond aperceptiv favorabil însuşirii cunoştinţelor, creează premisele *participării active* a elevilor în procesul de învăţămînt. O dată trezite interesul şi curiozitatea, profesorul conduce gîndirea elevilor spre desprinderea independentă a esenţialului din faptele şi fenomenele studiate. Conversaţia şi munca independentă a elevilor capătă astfel o pondere sporită faţă de metoda expunerii cunoştinţelor de către profesor.

*

Pentru verificarea în practică a acestor premise teoretice a fost întreprinsă, în anii anteriori, o cercetare experimentală care a constat în predarea geografiei fizice generale şi a unor elemente de geografie economică generală la clasa a V-a pe baza premiselor create în clasele a III-a şi a IV-a şi prin folosirea sistemului metodic specificat [7].

Rezultatele obţinute la învăţătură de către elevi ne-au confirmat justeţea ipotezei noastre. Deplasarea accentului, în cadrul predării, de pe descriptiv pe raţional, accentuarea generalizărilor întemeiate pe analiza logică a unui material faptic concludent (şi nu a unei cantităţi masive de date şi fapte nesemnificative) au favorizat dezvoltarea „gîndirii geografice" a elevilor şi crearea unei baze operaţionale pentru însuşirea geografiei regionale.

Aplicarea în continuare a unei programe experimentale pentru clasa a VI-a la aceiaşi elevi a demonstrat posibilităţile elevilor de a folosi cunoştinţele de geografie generală în procesul însuşirii cunoştinţelor de geografie regională. În anul şcolar curent se continuă experimentul prin aplicarea programei experimentale la clasa a VII-a.

[7] P. Bărgăoanu, Em. Constantinescu, I. Sucitu, *Cercetări experimentale privind predarea cunoştinţelor de geografie fizică generală la clasa a V-a*, în lucrarea *Studii şi cercetări de didactică modernă*, E.D.P., 1967.

СИСТЕМА ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(Резюме)

Исходя из необходимости в приближении дидактической логики к логике географической науки, автор анализирует систему географических знаний, преподаваемых в школе.

Указывается, что для правильного понимания географии учащимися необходима корреляция географических дисциплин: в учебном плане — общей георгафии с региональной; в программах — физической географии с экономической.

Осуществление этих корреляций можно достичь если в определении системы географических знаний преследуется сочетание индуктивного принципа с дедуктивным. С этой целью автор предлагает ввести в учебный план младших классов элементарные понятия по географии района и Родины. Это создаст основу для формирования понятий общей географии (изучаемой в следующих классах) и поможет усвоению региональной географии.

LE SYSTÈME DES CONNAISSANCES DE GÉOGRAPHIE DANS L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Prenant comme point de départ le rapprochement nécessaire de la logique didactique et la logique de la science géographique, l'auteur présente le système des connaissances de géographie dans l'école. Afin que les élèves aient une juste compréhension de la géographie, il est nécessaire d'établir dans le plan d'enseignement une corrélation des disciplines géographiques — la géographie générale avec la géographie régionale ; quant aux programmes, la corrélation des connaissances de géographie physique avec celles de géographie économique s'imposent de même.

On peut réaliser ces corrélations à condition d'établir un système de connaissances géographiques qui poursuivent l'application efficiente des principes inductif et déductif. A cette fin, l'auteur propose d'inclure dans le plan, pour les premières années d'enseignement, des connaissances élémentaires de géographie, du district et de la Patrie qui formeraient le fondement pour l'élaboration des notions de géographie générale (qui seraient enseignées aux élèves dans les clases suivantes, et aideraient ensuite l'acquisition des connaissances de géographie régionale (les pays du monde).

THE SYSTEM OF THE GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE IN THE GENERAL SCHOOL

(Abstract)

Starting from the necessity appropiating the didactic logic to that of the geographic science, the author presents the system of the geographical knowledge at school. The author states that the correlation of the geographical disciplines (general and regional geography) in the frame of the educational plan is necessary for the correct understanding of geography by the children, and in the frame of the curriculum, the correlation of the physical geography knowledge with those of economic geography is needed.

The achievement of those correlations may be obtained if one follows the combination of the inductive principle with the deductive one in the determination of the system of knowledge. Therefore, the author suggests the inclusion of some primary knoweledge about the geography of the county and the country in the first years of education, in order to create the basis for the elaboration of the general geography notions which will be further conveyed to the pupils and will then help the assimilation of the regional geographical knowledge (the states of the world).

Comparația în predarea istoriei antice

REA-SILVIA BĂRBULEANU
cercetător științific
Institutul de științe pedagogice

Ritmul dezvoltării cunoștințelor în epoca contemporană ridică cerințe noi față de instrucția tineretului, manifestate atît în însușirea unei cantități sporite de informații, cît mai ales în formarea unei gîndiri creatoare.

Realizarea acestor cerințe impune intervenții atît în reorganizarea conținutului obiectelor de învățămînt, în sensul apropierii logicii didactice de logica științei respective, cît și găsirea celor mai bune „...metode de învățămînt care să corespundă acestui dublu scop : pe de o parte, prelucrarea informației în sensul realizării accesibilității ei maxime în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor și, pe de altă parte, dezvoltarea operațiilor intelectuale ale elevilor ca instrument eficient de însușire a informației" [1].

Istoria prezintă o mare varietate de date, fapte, evenimente petrecute în istoria societății care nu se limitează la un anumit domeniu de activitate socială a oamenilor, ci se extind la întregul complex de viață, de-a lungul diferitelor formațiuni sociale.

Greutăți în realizarea sarcinilor predării și însușirii istoriei în școală aduce și faptul că logica științei istoriei, succesiunea cronologică a faptelor și proceselor istorice, impune ca studierea lor sistematică să înceapă cu cele mai îndepărtate, care sînt în același timp și cele mai puțin accesibile elevilor de unsprezece ani. Dată fiind însă importanța educativ-formativă a acestei discipline, cu tot conținutul abstract, studiul sistematic al istoriei se introduce de timpuriu în școală.

În complexul metodelor de învățămînt care concură la realizarea sarcinilor predării istoriei în școală, comparația are o pondere deosebită [2]. În procesul învățării, comparația îndeplinește cîteva funcții principale : instrument în operațiile de analiză și sinteză ; rezultat al acestor operații, capătă o calitate superioară în spirala însușirii noțiunilor ; principal mijloc de trecere spre treapta abstractizării în formarea noțiunilor.

Între funcțiile comparației există o strînsă interdependență, în procesul gîndirii, însă ele se ierarhizează, deși pot opera concomitent. Cunoașterea acestui mecanism care se petrece la nivelul gîndirii constituie fundamentul științific al comparației ca metodă de predare. Încălcarea principiilor care stabilesc interdependența între diferitele elemente și funcții ale comparației în practica predării face să nu existe o corespondență între transmitere și însușire, fapt care explică în bună măsură insuccesul școlar.

În predarea și însușirea istoriei, ponderea comparației crește și datorită faptului că ea suplinește și completează o serie de procedee didactice care nu pot fi folosite în forma

---

[1] V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu, T. Truțer, M. Vișan, *Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1966, p. 40.

[2] Vezi și lucrarea recentă : Rodica Ciurea-Codreanu, *Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor*, E.D.P., Buc., 1967.

în care se utilizează ele în predarea științelor naturii. De asemenea, accesibilitatea proceselor istorice are anumite limite în comparație cu a altor obiecte de învățămînt. Comparația suplinește acest gol în accesibilitate, contribuind la creșterea rolului formativ al acestui obiect.

Problemele creșterii eficienței predării istoriei în școală, fie sub aspectul conținutului, fie al metodelor de predare, sînt abordate și în unele cercetări actuale [3]. Optimizarea procesului de însușire a noțiunilor de istorie în școala generală sub ambele aspecte — conținut și metode — constituie și obiectul cercetării întreprinse de un colectiv de cercetători din Institutul de științe pedagogice *.

În materialul prezent, ne propunem să abordăm numai una din multiplele probleme ale acestei cercetări și anume rolul comparației ca procedeu logico-didactic în realizarea însușirii conștiente a noțiunilor de istorie antică de către elevii clasei a V-a.

Istoria antică oferă numeroase prilejuri de a folosi comparația în transmiterea, verificarea, fixarea și sistematizarea cunoștințelor despre : orînduirea comunei primitive și etapele sale pe teritoriile locuite de popoarele antice studiate de elevi ; apariția și dezvoltarea claselor sociale, a luptei de clasă și a statului la popoarele antice ; statul sclavagist și formele pe care le-a îmbrăcat pe diferite teritorii ; comparația între orînduirea comunei primitive și orînduirea sclavagistă, între sclavajul casnic și cel clasic, între situația economică, socială, politică, culturală a Daciei și a celorlalte popoare din istoria antică, în special cu scopul de a scoate în evidență contribuția elementului dac la cultura universală antică ; comparația între sclavaj și colonat, în scopul pregătirii elevilor pentru înțelegerea procesului de trecere de la orînduirea sclavagistă la orînduirea feudală și de a deschide perspectiva înțelegerii istoriei evului mediu etc.

Pentru realizarea scopului propus, în lecțiile experimentale am folosit două tipuri de comparație : a) *comparația concomitentă* — compararea evenimentelor și fenomenelor asemănătoare petrecute în aceeași perioadă, în condiții geografice diferite și b) *comparația succesivă* — compararea etapelor aceluiași eveniment sau fenomen istoric.

Compararea evenimentelor sau fenomenelor asemănătoare, petrecute în aceeași perioadă la diferite popoare a avut ca scop actualizarea selectivă a cunoștințelor anterioare, necesare însușirii informațiilor noi și integrarea adecvată a acestora în sistemul noțional asimilat. Totodată, prin acest procedeu am căutat să stimulăm și să orientăm gîndirea elevilor în analiza faptelor, evenimentelor și fenomenelor istoriei antice și să ușurăm procesul abstractizării și generalizării. Punînd pe elevi în situația de a desprinde asemănările și deosebirile dintre diferitele fapte, evenimente și procese sociale petrecute în aceeași perioadă la diferite popoare antice, am urmărit să-i ajutăm la înțelegerea desfășurării sincronice (simultane) a acestora și să dezvoltăm capacitatea lor de a opera cu noțiunile însușite. Compararea etapelor aceluiași fenomen, comparația succesivă, a urmărit să-i facă pe elevi să înțeleagă evoluția, desfășurarea progresivă, ascendentă, a procesului istoric.

Dacă, după conținutul materialului cu care se lucrează, comparația în predarea istoriei antice la clasa a V-a prezintă cele două aspecte relevate mai sus, particularitățile de vîrstă și volumul redus de cunoștințe de istorie ale acestor elevi au scos în evidență și alt specific în folosirea acestui procedeu în transmiterea cunoștințelor de istorie antică la clasa al V-a. Astfel, la începutul anului am folosit comparația numai după ce s-au parcurs cunoștințele despre schimbările provenite în sînul societății comunei primitive, în etapa fixării la lecția *Dezvol-*

[3] Vezi și : R. Mihalevici, *Particularitățile gîndirii în procesul operării cu noțiunile istorice abstracte în clasa a V-a*, „Revista de psihologie", nr. 1/1967 ; Anca Miron, *Înțelegerea raportului dintre fenomenele economice, politice și culturale de către elevii clasei a V-a în cadrul lecțiilor de istorie*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1969 ; „Cahiers pedagogiques", nr. 65 și 66/1967 : *L'enseignement de l'histoire. I. Problemès gènèraux. II. Méthodes.*

* Cercetarea este efectuată de tovarășii : Constantin Dinu și Rea-Silvia Bărbuleanu, sub conducerea științifică a tov. Marin Vișan.

tarea societății omenești în epoca metalelor, cînd prin întrebări elevii au fost stimulați să compare cele două epoci — epoca pietrei și epoca metalelor.

Ponderea comparației ca procedeu logico-didactic a crescut pe măsura îmbogățirii cunoștințelor elevilor cu elemente din istoria fiecărui popor antic. Sistemul de lecții referitor la Orientul antic a fost astfel conceput, încît prin comparație elevii să înțeleagă aspectele comune și specifice ale vieții economice, sociale, politice și culturale ale acestor popoare.

Lecțiile referitoare la Grecia antică au extins aria comparației, întrucît i-au pus pe elevi în situația de a analiza prin comparare aspectele comune și deosebite ale statelor Orientului antic și Greciei antice, cît și ale statului atenian și ale celui spartan.

În sistemul lecțiilor noastre experimentale, capitolul Roma antică a ocupat — din punctul de vedere care ne interesează — un loc deosebit. Predat după ce elevii și-au însușit un sistem de cunoștințe și noțiuni despre istoria popoarelor din Orientul antic și Grecia antică, a pus pe elevi în situația de a încadra în acest sistem noile cunoștințe concrete despre istoria antică a Romei, cu alte cuvinte de a opera cu principalele noțiuni asimilate. S-au creat astfel de situații care cereau elevilor să găsească ceea ce este comun, dar și specific diferitelor evenimente și fenomene istorice petrecute pe teritoriul Romei și al altor popoare antice.

În însușirea cunoștințelor despre istoria Romei antice, funcțiile comparației — instrument în operațiile de analiză și sinteză, rezultat al acestor operații și principalul mijloc de a trece spre abstractizare — operează concomitent. „Activitatea de generalizare și abstractizare este implicată nu numai în formarea noțiunilor, ci și în actul de subînsumare, de încadrare a unui obiect sau fapt nou într-un concept deja constituit". [4]

Sistemul nostru de lecții experimentale a fost aplicat în cursul anului școlar 1966/1967 în clasa a V-a B de la liceul „I. Neculce" din București. Pentru verificarea valabilității rezultatelor obținute, am extins probele de control și la alte clase (Școala generală nr. 122 din București, Liceul nr. 15 și Școala generală nr. 2 din Cluj).

Dintre lecțiile în care am folosit cu precădere comparația, vom alege spre exemplificare două : una în care elevii au fost puși să analizeze prin comparație două fenomene asemănătoare, petrecute pe teritorii diferite, deci folosind comparația concomitentă — statul aristocratic sclavagist spartan și statul democratic sclavagist atenian — și una care cerea elevilor să analizeze prin comparație etapele aceluiași fenomen — trăsăturile esențiale ale orînduirilor : comuna primitivă și sclavagistă (comparație succesivă).

Prima lecție * pe care am ales-o spre exemplificare — statul sclavagist grec — a urmărit sistematizarea și consolidarea cunoștințelor cu privire la statul sclavagist aristocratic și la statul sclavagist democratic, reliefarea asemănărilor și deosebirilor dintre ele, cum și înțelegerea de către elevi a desfășurării sincronice a evenimentelor din etapa studiată. Ca metode s-au folosit conversația și demonstrarea cu ajutorul materialului grafic (harta geografică și istorică, schema).

Prima problemă care s-a discutat cu elevii a fost despre destrămarea comunei primitive și trecerea la orînduirea sclavagistă pe teritoriul Greciei antice. Elevii au arătat pe scurt cauzele descompunerii orînduirii primitive : perfecționarea uneltelor (trecerea la uneltele de metal), apariția surplusului, a proprietății private, a claselor sociale și a statului. Lecția a continuat cu discutarea problemelor : statul sclavagist grec, formele și caracteristicile lui.

După ce s-au reliefat asemănările și deosebirile dintre cele două state, Sparta și Atena pînă în secolul al VI-lea, s-a trecut la discutarea cauzelor care au făcut ca Atena să se transforme dintr-un stat aristocratic sclavagist, într-un stat democratic sclavagist. S-au amintit pe

[4] I. Radu, *Aspecte psihologice ale însușirii și aplicării cunoștințelor de fizică de către elevi,* în vol. : *Creativitate, modele, programare,* sub red. : Al. Roșca, Editura științifică, București, 1967, p. 74.

* Lecțiile au fost elaborate în colaborare cu tov. Constantin Dinu și experimentate de tov. prof. Alexandra Crișan de la Liceul „I. Neculce" din București.

scurt reformele înfăptuite de Solon, Clistene, Pericle, apoi urmările lor, accentuîndu-se caracterul limitat al democrației ateniene.

În timpul desfășurării lecției s-a completat pe tablă următorul plan comparativ :

Statul sclavagist grec

CAUZELE APARIȚIEI	FORMELE STATULUI	
	ARISTOCRATIC	DEMOCRATIC SCLAVAGIST
Dezvoltarea uneltelor (metal) Apariția: — surplusului — proprietății private — claselor sociale	— Puterea aparținea aristocrației — cea mai aspră formă de exploatare a sclavilor și a populației libere dar sărace 1 *st. cretan* 2 *Sparta* — Sfatul bătrînilor (28 + 2 regi—bazilei) aristocrați — adunarea poporului (drepturi limitate) — pronunțat caracter militarist. 3 *Atena* pînă în sec. VI î.e.n. — rege—bazileu — 9 conducători — arhonți — aristocrați — tribunal aristocrat — adunarea poporului (drepturi limitate)	— puterea aparținea demosului — forma cea mai înaintată de organizare politică din orînduirea sclavagistă — caracter limitat — menține sclavia *Atena din sec. VI î.e.n.* Reforme: Solon — 594 î.e.n. — desființarea sclaviei provenită din datorii — împărțirea populației după avere în patru categorii. Clistene — 509 î.e.n. — împărțirea populației după teritoriu. Pericle — funcțiile în stat ocupate prin tragere la sorți; — funcțiile plătite; — crește puterea adunării poporului.

Lecția *Trăsăturile esențiale ale orînduirii comunei primitive și orînduirii sclavagiste* a pus pe elevi în situația de a desprinde prin comparație caracteristicile comune și specifice celor două etape de dezvoltare ale societății omenești (comparație succesivă). Prin această lecție am urmărit ca elevii să înțeleagă și faptul că societatea omenească s-a dezvoltat spre forme superioare de organizare. Lecția s-a desfășurat după următorul plan comparativ (vezi tabelul de la p. 134). Eficiența măsurilor noastre experimentale — atît sub raportul cantității și calității materialului faptic însușit, cît și al dezvoltării capacității de a opera cu noțiunile asimilate — a fost verificată prin probe de control aplicate în timpul și la sfîrșitul experimentului și prin observații la lecții.

Probele de control au avut următorul conținut :

1. *Comparați formele de stat pe care le-ați învățat la Grecia antică.*
2. *De ce orînduirea sclavagistă este superioară orînduirii comunei primitive ?*

Prima întrebare cerea elevilor mai multe operații intelectuale : să-și amintească formele de stat, să analizeze și să abstragă elementele caracteristice fiecărei forme, apoi prin comparație să arate ce au comun, dar și specific cele două forme.

Orînduirea comunei primitive	Orînduirea sclavagistă
1. uneltele: piatră (— cioplită (paleolitic); — şlefuită (neolitic)); metal (— bronz; — fier) — descompunerea orînd. com. prim.	1. uneltele (— metal (fier); — plugul cu brăzdar de fier)
(uneltele erau rudimentare, primitive)	(uneltele erau superioare celor din comuna primitivă)
2. relaţii de colaborare şi ajutor reciproc: — stăpîneau pămîntul în comun; — munceau în comun; — împărţeau bunurile în mod egal	2. relaţii de exploatare: — clase sociale: — proprietari de sclavi (— aristocraţi; — brahmani; — patricieni; — nobili); — sclavi (— iloţi (Sparta)); — pături sociale: — populaţia liberă săracă (— agricultori; — meşteşugari; — păstori; — perieci (Sparta); — demos (Atena); — plebei (Roma)); — lupta de clasă (— fuga de pe pămînturi; — distrugerea bunurilor; — nesupunerea la lucru.); — răscoala — forma cea mai avansată a luptei de clasă în această perioadă (răscoala Sprincenelor roşii, Turbanelor galbene, răsc. lui Spartacus.
3 — gintă, trib, uniuni de triburi, democraţie militară	3. — apariţia statului*
4. — apariţia religiei şi începuturile artei: desene pe pereţii peşterilor.	4. — dezvoltarea culturii antice (— perfecţionarea uneltelor;
	5. — superioritatea orînduirii sclavagiste (— creşterea cantităţii şi calităţii produselor; — înmulţirea ocupaţiilor; — dezvoltarea culturii.

* Despre statul sclavagist şi cultura antică s-au ţinut lecţii speciale de aceea nu s-au dezvoltat în această lecţie.

Au enunţat corect formele de stat un procent de 85,72% elevi din clasa experimentală şi 58,21% elevi din clasele de control ; 8,56% şi respectiv 26,56% au confundat formele de stat cu orînduirea socială, iar alţii au descris clasele sociale din Sparta şi Atena. Au redat corect asemănările un număr de 28 elevi din clasa experimentală (respectiv 17,21% şi 62,85%) şi numai 22 elevi din clasele de control (respectiv 5,97% şi 26,56%) ; un procent de 48,57% din clasa experimentală a menţionat că în statul aristocratic sclavagist conduce aristocraţia şi 57,13% din aceşti elevi au sesizat că în statul democratic sclavagist puterea o deţine demosul. Răspunsuri mai slabe s-au obţinut de la elevii claselor de control — 22,39% şi respectiv 13,43%. Au redat eronat asemănările şi deosebirile un procent de 11,42% elevi din clasa experimentală şi 26,56% din clasa de control, iar restul elevilor n-au răspuns la această întrebare.

Întrebarea „De ce orînduirea sclavagistă este superioară orînduirii comunei primitive ?", deşi nu conţinea indicaţia de a compara cele două orînduiri, presupunea analiza şi comparaţia caracteristicilor principale ale celor două orînduiri pentru extragerea argumentelor necesare demonstrării superiorităţii orînduirii sclavagiste. Elevii erau obligaţi să-şi structureze informaţiile asimilate şi să le aplice în mod creator în rezolvarea situaţiei noi.

Pornind de la perfecţionarea uneltelor, care a avut repercusiuni asupra tuturor aspectelor vieţii societăţii, un procent de 82,75% elevi din clasa experimentală au adus argumente complete (55,17%) sau parţiale (27,58%) în susţinerea superiorităţii orînduirii sclavagiste, ceea ce demonstrează că aceşti elevi au reuşit să desfăşoare întregul proces intelectual cerut de întrebare.

Răspunsurile argumentate sînt o dovadă şi a înţelegerii ideii de dezvoltare a societăţii. „Orînduirea sclavagistă — scrie eleva M.R. — este superioară orînduirii comunei primitive, pentru că : 1. s-au descoperit uneltele de metal cu care munca se făcea mai bine şi se obţineau recolte mai bogate ; 2. s-au dezvoltat economia, meşteşugurile, agricultura şi comerţul ; 3. s-a dezvoltat mult cultura".

Elevii claselor de control, deşi au enunţat superioritatea orînduirii sclavagiste, foarte puţini au adus argumente (9,57% complete şi 22,87% parţiale). Majoritatea au repetat unele caracteristici ale orînduirii sclavagiste, iar alţii, deşi au enunţat ideea perfecţionării uneltelor, nu au mers mai departe în analiza urmărilor acestei perfecţionări.

Rezultatele mai slabe obţinute de elevii claselor de control nu trebuie să conducă la concluzia că ei nu cunosc materialul faptic concret conţinut în aceste probleme. Expunerile de fapte concrete şi în majoritatea cazurilor nesistematizate, dovedesc că aceşti elevi întîmpină greutăţi în structurarea cunoştinţelor şi în selecţionarea ideilor necesare rezolvării sarcinilor noi.

Folosirea comparaţiei la lecţiile de istorie antică a dus la creşterea posibilităţilor elevilor de a reda precis şi clar datele cronologice şi faptele istorice neapărat necesare pentru înţelegerea procesului istoric dat. Totodată, s-au dezvoltat capacităţile elevilor de a selecta din cantitatea de date şi fapte istorice pe cele semnificative, care dezvăluie esenţa procesului istoric respectiv. Au crescut, de asemenea, posibilităţile elevilor de a opera cu cunoştinţele însuşite în situaţii noi şi de a stabili interdependenţele dintre faptele şi evenimentele date. Comparaţia, ca procedeu logico-didactic important, alături de alte metode şi procedee, creează condiţii pentru asimilarea trainică a volumului de cunoştinţe şi pentru dezvoltarea gîndirii specifice a şcolarilor.

СРАВНЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ДРЕВНЕЙ ИСТОРИИ

(Р е з ю м е)

В статье приводятся результаты исследования, проведенного в 1966—1967 учебном году в связи с вопросом о роли сравнения как логико-дидактического приема в преподавании истории.

Указывая на необходимость применения этого приема, автор подчеркивает особенности, обсуловленные содержанием древней истории и интеллектуальным уровнем учащихся.

Во второй части очерка обсуждается специфика осуществления сравнения в преподавании древней истории: а) сравнение фактов, событий, исторических процессов, происшедших одновременно, но в разных геогрефических условиях — одновременное сравнение; б) сравнение этапов одного события или исторического процесса — последовательное сравнение.

Обсуждаются полученные данные и выявляется вклад сравнения в сознательное усвоение понятий древней истории.

LA COMPARAISON DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE L'ANTIQUITÉ

(Résumé)

L'étude présente les résultats obtenus à la suite de la recherche entreprise pendant l'année scolaire 1966—1967 relativement au problème du rôle de la comparaison en tant que procédé logico-didactique dans l'enseignement de l'histoire ancienne dans la classe de V-e.

Après avoir mis en évidence la nécessité de l'emploi de ce procédé, on souligne ses particularités imposées par le contenu de l'histoire ancienne de même que par le niveau intellectuel des élèves. On traite ensuite des modalités particulières de l'emploi de la comparaison dans l'enseignement de l'historie ancienne, à savoir : a) la comparaison des faits, des événements, des processus historiques semblables qui ont eu lieu à la même époque, dans des conditions géographiques diférentes — comparasion concomitante — et b) la comparaison des étapes du même événement ou processus historique — comparaison successive.

Ensuite, on présente les résultats obtenus et l'on souligne l'apport tout particulier de la comparaison à l'acquisition consciente des notions d'histoire ancienne.

THE COMPARISON IN ANCIENT HISTORY TEACHING

(Abstract)

The paper presents the results obtained from the researches made in 1966—1967 on the problem of the role played by comparison (as a logic — didactic method) in ancient history teaching at the Vth form.

After stressing the necessity of using this method, the author underlines its characteristic traits, imposed by the content of ancient history and by the pupils' intellectual level.

Then he deals with the specific modalities by which comparison is achieved in ancient history teaching : a) comparing the similar facts, events and historical events which took place at the same time, in different geographical conditions — concomittant comparison — and b) comparing the stages of the same event or historical process — successive comparison.

Then, the author presents the obtained results and he underlines the great contribution of comparison in the conscious assimilation of the ancient history.

O concepție nouă în predarea limbilor străine

EUGEN NOVICICOV
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

Predarea limbilor moderne își are o istorie a sa proprie, cu frămîntări și momente „dramatice", cu biruința temporară a unor idei metodice, cu căderea lor în desuetudine și victoria altora.

De la metoda gramaticală, dominantă secole de-a rîndul, la metoda „directă", „orală" sau „naturală", de la aceasta la metodele mixte, eclectice de la începutul secolului nostru și acum la metoda audio-lingvală sau audio-vizuală, iată momentele de maximă amplitudine, caracteristice unor întregi epoci. La baza acestei revoluții au stat de fiecare dată rezultatele obținute în lingvistică, psihologie, didactică.

Dezvoltarea societății contemporane, cu necesitatea racordării directe la izvoarele culturii, științei și tehnicii mondiale, a împins pe un prim plan predarea limbilor străine în sistemul școlar.

Ce soluții se oferă în momentul de față acestei probleme, nerezolvate încă ?

Orientarea metodică americană, cunoscută sub numele de metoda audio-lingvală și care își trage seva din lucrarea lui L. Bloomfield *„Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (Baltimore, 1942), făcînd abstracție de deosebirile nesemnificative dintre reprezentanții unei școli sau alteia, are ca elemente fundamentale următoarele principii generale :

a) învățarea limbii începe cu exprimarea orală ;

b) învățarea limbii și formarea deprinderilor de exprimare se face pe baza însușirii structurilor, modelelor de exprimare, modelelor de propoziții ;

c) limbajul este considerat ca un sistem de deprinderi, ca o formă de comportament ;

d) predarea presupune selecționarea materialului de limbă, caracterul și succesiunea exercițiilor, acestea fiind condiționate și de analiza comparativă a limbii străine și a limbii materne ;

e) pentru corecta înțelegere și folosire a lexicului și frazeologiei este necesară cunoașterea vieții, culturii, obiceiurilor poporului care vorbește respectiva limbă [1].

---

[1] A se vedea, în acest sens, două din lucrările reprezentative ale școlii americane : R. Lado, *Language Teaching. A. Scientific Approach*, New York — San Francisco — Toronto — London, 1964 ; Wilga M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, The University of Chicago Press, 1966.

Practica predării prin metoda audio-lingvală a relevat însă şi o serie de aspecte negative. Dintre acestea cele mai importante ni se par a fi cele referitoare la exersarea mecanică a structurilor, la prelungirea exagerată a perioadei orale, la numărul extrem de redus al exerciţiilor de exprimare orală cu caracter creator. Se poate afirma că metoda audio-lingvală acoperă, ca suprafaţă, în special predarea în prima etapă de învăţare.

Plecînd de la ideile structuraliste, dar realizîndu-le printr-un specific — am spune „situaţional" —, Peter Gouberina şi Pierre Rivenc elaborează „Metoda audio-vizuală, global-structurală" [2]. Considerată de autori că „asigură învăţarea limbii, a articulării, activitatea intelectului şi memorarea cu ajutorul văzului şi auzului", metoda se bazează pe sinteza percepţiei auditive cu cea vizuală. Particularitatea metodei şi nota diferenţiatoare faţă de metoda audio-lingvală o constituie faptul că însuşirea materialului de limbă nou se realizează prin folosirea situaţiilor. Situaţia se prezintă, de regulă, pe ecran (de pe diafilm) în sincronizare cu textul sonor înregistrat pe bandă. Elevii îşi însuşesc textul global, fără a-l descompune în elementele constitutive. Structura se repetă în diferite forme pînă cînd elevii o pot folosi spontan. În perioada de început (60 ore) scrierea şi cititul sînt excluse. La citire se trece numai după ce elevul poate scrie ceea ce înţelege după auz şi spune.

Se pare că elementul cel mai sensibil la critică îl reprezintă tocmai încercarea de a semantiza lexicul numai cu ajutorul imaginii, precum şi abordarea scrierii înaintea citirii.

O poziţie principial diferită este cea a „funcţionaliştilor" germani. Prin gramatică funcţională ei înţeleg totalitatea mijloacelor lexicale, fonetice şi gramaticale care în procesul de comunicare permite exprimarea categoriilor raţionale şi emoţionale [3], în jurul acestor categorii grupîndu-se şi materialul de limbă.

În şcoala sovietică predarea limbilor străine urmăreşte — ca şi în celelalte ţări — realizarea unor obiective practice, formative şi educative. Este interesant de remarcat sublinierea pe care o fac specialiştii de la Academia de ştiinţe a U.R.S.S. [4] în legătură cu scopul practic ; astfel, ei notează că acest scop constă în formarea priceperilor şi deprinderilor de exprimare orală, citire şi scriere, elementul principal constituindu-l exprimarea orală şi citirea. Pentru realizarea acestor obiective se propune un sistem metodic care are în vedere specificul disciplinei, conţinutul ei şi condiţiile predării. Metodele prin care se realizează acest sistem sînt *practica* (cu exerciţiile de tip pregătitor, şi de exprimare), *ilustrarea* şi explicaţia. Exerciţiile de primul tip servesc pentru însuşirea materialului de limbă sub forma unităţilor comunicative, a îmbinărilor de cuvinte, a cuvintelor şi a formelor gramaticale ale cuvintelor, precum şi pentru formarea deprinderilor articulatorii, gramaticale şi ortoepice care reprezintă componente automatizate ale priceperilor de expunere. Cel de-al doilea tip de exerciţii serveşte la dezvoltarea exprimării orale şi în scris.

Din succinta prezentare de mai sus a numai cîtorva din şcolile metodice cu rezonanţă — numărul lor şi al variantelor lor fiind, evident, mai mare — rezultă că în momentul de faţă pe plan mondial nu există încă o poziţie unică în abordarea problemelor majore ale domeniului şi, desigur, nici soluţii identice pentru fiecare din acestea.

Este de la sine înţeles că o rezolvare definitivă nici nu poate fi cerută, cu atît mai mult cu cît procesul de învăţare şi, în general, activitatea mintală reprezintă încă un vast *terra incognita*. Cu toate acestea, cerinţele societăţii contemporane şi practica şcolii reclamă găsirea unor modalităţi de predare capabile să ofere un randament superior al acestui proces.

---

[2] Vezi : P. Gouberina, P. Rivenc, *La méthode audio-visuelle globale-structurale*, Paris, 1962.

[3] Vezi : H. Hamann, *„Die funktionale Grammatik" — eine neue Methode ?* „Die lebenden Fremdsprachen" nr. 1/1951.

[4] Vezi : *Obşceaia metodika obucenia inostrannîm iazîkam v srednei şkole*, (sub red. lui A. A. Miroliubov, I. V. Rahmanov, V. S. Ţetlin), Moscova, 1967.

Răspunzînd acestor imperative, colectivul de cercetători din Sectorul limbi străine din Institutul de științe pedagogice și-a propus să elaboreze o metodică de lucru și un sistem de materiale didactice (manuale, înregistrări pe bandă magnetică, material vizual) la nivelul datelor de care dispunem în momentul de față.

Elaborarea metodicii de lucru reprezintă de fapt concretizarea — la fiecare limbă — a unei concepții care s-a conturat în cadrul sectorului pe baza studierii cercetărilor efectuate în acest domeniu în țară și peste hotare și pe baza experienței proprii a membrilor colectivului. Această concepție se caracterizează prin următoarele elemente definitorii :

a. A-i învăța pe elevi o limbă — *ca mijloc de comunicare* — înseamnă a-i învăța *o formă specială de activitate.* Această activitate poate fi *orală* sau *scrisă ;* ea presupune păstrarea în memorie a unor reprezentări motrice, acustice și vizuale, formarea unor priceperi și deprinderi care să permită folosirea în comunicare a materialului însușit. Întrucît priceperile și deprinderile nu se pot forma decît prin exerciții numeroase rezultă că *în cea mai mare parte din perioada destinată învățării elevul trebuie antrenat în exersarea limbii.* Acest principiu l-am putea rezuma astfel : „Elevul să exerseze limba, nu să vorbească despre ea".

b. Fiecare limbă are particularitățile sale care o deosebesc de celelalte limbi. Un loc de primă importanță între aceste particularități îl ocupă cele din domeniul articulator [5]. Plecînd, pe de o parte, de la teza conform căreia aparatul auditiv acționează ca un regulator al emisiunii vocale și, pe de altă parte, de la rolul limbajului oral în formarea celorlalte priceperi și deprinderi specifice, noi considerăm că predarea limbilor străine trebuie să înceapă cu o *perioadă orală ;* ordinea de abordare a celor patru deprinderi fundamentale este : *înțelegerea limbii vorbite — exprimarea orală — citirea — scrierea.* Este de la sine înțeles că în această situație materialul pe care-l vom preda, cel puțin în prima perioadă, va fi specific limbii vorbite și nu celei scrise.

c. Învățarea limbii străine în sistemul școlar are loc în condiții artificiale — dacă o raportăm la învățarea limbii materne. Caracterul artificial constă, în primul rînd, în limitarea timpului de luare de contact cu limba străină. Întrucît timpul de care dispunem pentru procesul de învățare a limbii străine este relativ scurt se impune o *limitare și o selecționare* a materialului de limbă, atît în ceea ce privește lexicul, cît și în ceea ce privește elementele de structură a exprimării [6].

Limitarea cantitativă și selecționarea calitativă a materialului de limbă trebuie să se facă pe baza unor criterii precise, care să aibă în vedere în primul rînd timpul de care dispun elevii pentru această disciplină, specificul ei, categoria de elevi căreia i se adresează și raportul cu limba maternă a elevilor.

d. Studiile întreprinse de diverși cercetători arată că exprimarea într-o limbă străină nu poate fi realizată eficient (din punct de vedere al ritmului și al corectitudinii) dacă ea se construiește pe baza cunoștințelor teoretice, a regulilor. Lingvistica modernă a pus în evidență faptul că sistemul unei limbi este organizat pe serii de complexe fonologice, prosodice, morfologice, sintactice numite structuri. Ele sînt niște schelete, tipare, în care se poate folosi un bogat și variat material de limbă. *Însușirea acestor structuri poate oferi un sprijin mult mai sigur pentru formarea deprinderilor de exprimare, decît însușirea tradițio-*

[5] Vezi : S. A. Tomatis, *L'oreille et le langage,* Paris, 1963.

[6] Mai detailat a se vedea articolul nostru *Selecționarea lexicului în scopuri didactice,* „Revista învățămîntului superior" nr. 9, 1964, p. 31.

nalelor reguli gramaticale [7]. Generalizarea pe plan conştient a unui fenomen gramatical poate avea loc numai după ce s-au însuşit suficiente exemple pe plan lexical, iar folosirea structurii cu un material nou nu mai prezintă dificultăţi.

e. Dezvoltarea exprimării orale pînă la gradul formării unor automatisme, adică pînă la nivelul folosirii spontane a materialului de limbă pentru exprimarea ideilor, purtarea conversaţiei, descrierea situaţiilor presupun organizarea unui sistem de exerciţii cu o densitate mare, cu o participare activă a tuturor elevilor. Acest lucru se poate realiza numai prin *folosirea intensivă a mijloacelor tehnice audio-vizuale.* În cadrul lor, un aport deosebit îl pot aduce în predarea limbilor străine banda magnetică şi diapozitivul. Înregistrarea exerciţiilor pe bandă permite o anumită programare a lor — apropiată de tehnica programării liniare — fapt care face ca rezultatele imediate obţinute, de exemplu, în însuşirea unor modele structurale, să constituie un preţios element motivaţional în menţinerea interesului pentru această disciplină [8].

f. Deosebirile existente între limba străină şi limba maternă, necesitatea de a organiza — încă de la început — procesul gîndirii cu mijloacele pe care le oferă limba străină impun realizarea procesului de instruire în aşa fel, încît *în exprimare să se evite în măsura posibilului veriga intermediară a limbii materne.* Stăpînirea limbii străine presupune folosirea ei ca mijloc de formare şi exprimare a ideilor ; ea presupune — în timpul comunicării — concentrarea conştientă numai asupra conţinutului de idei, nu şi asupra realizării lor fonetice, lexicale, gramaticale sau intonaţionale.

Elementele de mai sus le putem rezuma după cum urmează :

a) limba, ca mijloc de comunicare, reprezintă o formă de activitate, un proces ;

b) învăţarea limbii începe cu aspectul oral şi cele patru deprinderi fundamentale se abordează în succesiunea : înţelegerea limbii vorbite — exprimarea orală — citirea — scrierea ;

c) predarea limbii străine presupune o limitare şi o selecţionare a materialului de limbă ;

d) formarea deprinderilor de exprimare se face plecînd de la însuşirea unor modele structurale ;

e) participarea activă a elevilor în procesul de formare a priceperilor şi deprinderilor de exprimare se poate realiza prin folosirea intensă a mijloacelor audio-vizuale ;

f) în exprimare este necesar să se evite, în măsura posibilului, veriga intermediară a limbii materne.

Aceste elemente reprezintă punctul de plecare al cercetării organizate în institutul nostru, începînd cu anul şcolar 1966—1967. Pe baza lor au fost elaborate manuale de limba engleză, franceză, germană, rusă, pentru clasa a V-a, care se aplică experimental în cîteva şcoli din ţară în anul şcolar în curs. Manualele sînt însoţite de înregistrări pe bandă şi de materiale ilustrative (planşe, figurine). Pentru profesori au fost elaborate îndrumări metodice care cuprind atît elementele orientative generale, cît şi recomandări pentru desfăşurarea fiecărei lecţii în parte.

Cum se reflectă concepţia prezentată mai sus în manualele şi materialele auxiliare experimentale ?

Abordarea predării de pe poziţia conform căreia ceea ce trebuie să-şi însuşească elevul nu reprezintă în primul rînd un sistem de noţiuni, ci un sistem de priceperi şi deprin-

[7] Vezi : R. Michéa, *Les structures. Etudes de lingvistique appliquée,* vol. 2, Paris, 1962—63.

[8] Vezi : M. Saraş, *Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine. Laboratorul lingvistic,* Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.

deri de comunicare ne-a condus la următoarele : a) s-a renunțat la cunoștințele teoretice ca punct de plecare în organizarea exprimării ; prin aceasta se acordă mai mult timp exersării limbii ca atare, realizării unui mediu de limbă străină mai dens decît în instruirea tradițională ; b) prezentarea materialului de limbă nou și exersarea lui au fost organizate de așa natură, încît să solicite o permanentă participare a elevului ; începînd cu primul dialog în care întîlnește un element nou pînă la ultimul exercițiu din oră toți elevii clasei sînt solicitați să asculte, să înțeleagă sensul mesajului, să-l reproducă, să folosească acest material în situații noi.

Necesitatea de a trece la formarea celor patru deprinderi fundamentale — înțelegerea limbii vorbite (ascultare)-exprimare orală-citirea-scrierea, în ordinea menționată, precum și specificul procesului de instruire în această clasă au determinat :

a) Organizarea unei perioade introductive orale, în care predarea se face fără suport scris. În cele 18—26 de ore elevii își însușesc 60—80 cuvinte, aproximativ 20 de modele structurale, și își formează priceperea de a asculta și diferența elementele fluxului sonor al limbii studiate.

b) În lecțiile care urmează după această perioadă, introducerea materialului de limbă nou (lexic, modele structurale) are loc, de asemenea, întîi pe cale auditivă. Numai după ce elevul a exersat acest material (l-a auzit, de mai multe ori, l-a folosit în îmbinare cu elemente deja însușite) se poate trece și la citirea și scrierea lui.

Am arătat mai sus — ca una din notele definitorii ale poziției noastre — necesitatea selecționării și limitării materialului pe care îl predăm elevilor. În acest sens, manualele experimentale cuprind 300—350 elemente lexicale și 40—50 modele structurale. Ipotetic, considerăm că în numărul de ore prevăzut prin planul de învățămînt pentru clasa a V-a, aceasta este cantitatea maximă de material ce poate fi însușit pînă la formarea unor automatisme specifice exprimării spontane. Întrucît introducerea și exersarea materialului de limbă este situațională, criteriul prim de selecționare este cel tematic, peste acesta suprapunîndu-se, ca normativ general, criteriul frecvenței. Cele menționate se referă nu numai la lexic, așa cum ar părea la prima vedere, ci și la structuri. Astfel, plecînd de la teza limbii vorbite, au fost selecționate elementele structurale specifice limbii vii, dialogate. De altfel, după cum ușor se poate observa, dialogurile tematice, situaționale, au pondere mare în manual.

Unul din elementele care deosebesc noua orientare metodică de cea tradițională — formarea deprinderilor de exprimare pe baza însușirii unor modele structurale — își pune amprenta pe întreg ansamblul exercițiilor din manual sau înregistrate pe bandă. Elevul este pus în situația de a exersa o structură (oral, apoi în scris) folosind în ea elemente lexicale diferite, generalizarea teoretică — cu caracter constatativ și de instructaj operațional — încheind această etapă. Un exemplu : pentru a indica locul unde se găsește un obiect se prezintă (cu elemente lexicale cunoscute) — ca răspuns la întrebarea „Где"?...— structura „книга на парте" ale cărei elemente caracteristice le constituie prepoziția *на* și terminația *е*. Fără explicații teoretice, structura se repetă întîi prin înlocuirea substantivului din poziția I, apoi tot prin ilustrarea situațională — cu folosirea altor substantive pentru poziția II. Numai după efectuarea unor exerciții numeroase — parte din acestea lucrînd cu banda magnetică, parte cu textul scris — elevului i se prezintă o generalizare de tipul „răspunzînd la întrebarea „Где"? substantivele se folosesc cu prepoziția *на* și terminația — *е*". Această formulare nu acoperă toate situațiile existente, dar, pentru acest moment al instruirii, ea este suficientă.

Evident, organizarea în acest mod a procesului de predare impune folosirea intensă a mijloacelor audio-vizuale atît pentru a înțelege sensul mesajului sonor, cît mai ales pentru realizarea unei mari densități a exercițiilor în timpul orei.

Manualele — bogat ilustrate — sînt însoţite de planşe, figurine, precum şi de înregistrările pe bandă magnetică a exerciţiilor recomandate în îndrumările metodice.

Predarea după materialele elaborate în conformitate cu poziţiile teoretice prezentate la începutul comunicării noastre, duce — implicit — la realizarea ultimei caracteristici — evitarea, în măsura posibilului, a limbii materne. În acest scop, în manuale s-a renunţat, în general, la exerciţiile de traducere, iar decodificarea mesajului se realizează cu mijloace intuitive (desene, obiecte, mişcări).

Evident, poziţia descrisă şi modul de realizare, de concretizare în practică, sînt pasibile de perfecţionări ; în acest scop, se şi desfăşoară experimentarea materialelor elaborate pînă acum. Sîntem convinşi că practica din acest an şcolar ne va permite să le îmbunătăţim de aşa natură, încît ele să constituie un pas înainte în acest domeniu al didacticii româneşti.

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

(Резюме)

Данные лингвистики, психологии и общей дидактики дают в настоящее время возможность значительно усовершенствовать преподавание иностранных языков. Сектор «иностранных языков» Института педагогических наук проводит экспериментальное исследование в этой области. Была разработана система дидактических материалов (учебников, записей на магнитофонную ленту; наглядных пособий) для преподавания английского, французского, немецкого и русского языков в V-ом классе.

В основе разработки этих материалов лежат следующие принципы: усвоение языка — как средства общения — представляет собой усвоение определенной формы деятельности, усвоение речи; последовательность усвоения основных навыков является следующей: понимание устной речи— говорение —чтение — письмо; искусственные условия школьного обучения обусловливают точный отбор языкового материала; в формировании навыков устной речи исходным пунктом является усвоение структурных моделей; развитие речи до уровня автоматизации требует интенсивного применения аудио-визуальных средств; в процессе обучения преподаватель должен отказаться от применения родного языка.

Экспериментальные учебники и материалы проверяются в нескольких школах в 1967/68 учебном году.

UNE CONCEPTION NOUVELLE DANS L'ESEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

(Resumé)

Les données de la linguistique, de la psychologie et de la didactique générale offrent actuellement la possibilité d'un perfectionnement efficient de l'enseignement des langues vivantes. Le secteur des langues vivantes de l'Institut de sciences pédagogiques entreprend une recherche expérimentale dans cette direction élaborant un système de matériaux (manuels, enregistrements sur bande magnétique, matériel visuel) pour l'enseignement des langues vivantes (anglais, français, allemand, russe) dans la classe de V-e.

Les principes qui ont présidé à l'élaboration de ces matériaux sont les suivants :l'acquisition d'une langue en tant que moyen de communication représente l'assimilation d'une forme particulière d'activité ; les quatre habitu-

des fondamentales seront abordées dans l'ordre suivant : compréhension de la langue parlée — expression orale — lecture et écriture ; les conditions artificielles d'acquisition (par rapport à l'assimilation de la langue maternelle) imposent une limitation et un sèlectionnement strictes des faits de langue ; la formation des rèflexes spontanés d'expression s'appuie sur l'acquisition des modèles structuraux et non pas des règles de grammaire ; le développement de l'expression orale jusqu'au degré de la formation des automatismes impose l'emploi intensif des moyens techniques audio-visuels ; dans le procesuss d'enseignement il faut éviter, autant que possible, de recourir à la langue maternelle.

Cette recherche expérimentale a lieu dans plusieurs écoles au cours de l'année scolaire 1967—1968.

A NEW CONCEPTION IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

(Abstract)

The data of linguistics, psychology and general didactics are offering now the possibility of a serious improvement of the foreign language teaching. The „foreign language" section from the Educational Sciences Institute organizes an experimental research in this direction, developing a system of materials (textbooks, records on magnetic tape, visual material) for the teaching of foreign languages (English, French, German, Russian) in the Vth form.

The principles at the basis of these materials are the following : the assimilation of a language as a communication media means the assimilation of a special form of activity ; the approach order of the four fundmental skills is : „understanding the spoken language — oral expression — reading — writing" ; the artificial conditions (as against the assimilation of the mother tongue) impose a strict limitation and selection of the language material ; in the formation of the expression skills one should start from the assimilation of the structural models, and not of the grammar rules ; the development of the oral expression up to the level where automatisms are formed imposes the intensive use of the technical audio-visual aids ; one should avoid, as far as possible, the intermediate ring of the mother tongue, during the learning process.

The experimental materials are proved in more schools, during the school year 1967/1968.

ÎN LEGĂTURĂ CU ORGANIZAREA CUNOȘTINȚELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

ALEX. POPESCU-MIHĂIEȘTI
cercetător principal la Institutul de științe pedagogice

Cunoștințele lingvistice constituie componente indispensabile ale culturii generale a omului contemporan și formează suportul necesar pentru însușirea celorlalte obiecte de învățămînt și pentru dezvoltarea culturii, deoarece limba, ca realitate nemijlocită a gîndirii, este condiție de bază în formarea, fixarea și diferențierea noțiunilor și în transmiterea informației. Deci, studiul sistematic al limbii contribuie la învățarea ei temeinică, la organizarea și dezvoltarea gîndirii și la manipularea conștientă, diferențiată și nuanțată a posibilităților de exprimare [1]. De aceea, planul de învățămînt acordă studiului limbii un important loc în școala generală și în liceu *.

Conținutul și sistemul de organizare și de predare a noțiunilor de limba română au fost și pînă acum în atenția cadrelor didactice și a specialiștilor și putem spune că s-a înregistrat un progres continuu. Avînd în vedere însă că unii absolvenți nu stăpînesc teoretic unele noțiuni lingvistice foarte importante sau că alții (mulți la număr) cunosc reguli și definiții, dar nu reușesc să aplice aceste cunoștințe în viață, în situații noi, dovedind o învățare mecanică, îmbunătățirea programelor și a manualelor este necesară. Ne referim la îmbunătățiri atît în sensul conținutului (al adăugării unor cunoștințe foarte importante, care asigură o cultură generală la nivelul cerințelor mondiale, și al îndepărtării unor noțiuni, care încearcă inutil memoria), cît și al ordonării și ierarhizării noțiunilor pentru a asigura înțelegerea și a ușura procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor.

Prelungirea duratei de școlarizare obligatorie la 10 clase creează reale posibilități de completare a programelor cu noțiuni elementare de istorie a limbii, de dialectologie, de stilistică și de lingvistică generală **.

Ca fiecare știință, lingvistica se caracterizează printr-o sumă de noțiuni, apărute pe baza practicii social-istorice, și printr-o ordine a acestora, determinată de o logică specifică, internă. Noțiunile se deosebesc — de la o știință la alta și de la un capitol la altul — prin conținutul, prin sfera, prin diferitele grade de generalitate, prin *nivelul de abstractizare* etc. Elementele care compun

[1] Vezi și Tatiana Slama-Cazacu, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, Editura Academiei R.P.R., 1957, p. 379.

* Aceasta rezultă din numărul de ore afectat.

** Problemele conținutului, ale laturii formative a învățămîntului, ale corelării cunoștințelor de gramatică cu alte științe etc., sînt în atenția noastră, dar nu fac obiectul acestui studiu.

noțiunile, precum și fenomenele desemnate de noțiuni — în procesul asimilării de către elevi — se adresează cu pondere diferită organelor de simț, imaginației, memoriei, afectului sau gîndirii. De aci rezultă că lingvistica — constituită ca disciplină școlară — are specificul ei și ocupă un alt loc pe scara eforturilor solicitate în procesul învățării. Didactica, pentru a stabili căile optimale de însușire a cunoștințelor, trebuie să țină seamă (în ordonarea noțiunilor) atît de specificul, de logica internă a științei, cît și de cerințele psihologice ale procesului asimilării. Ordinea cerută de logica procesului învățării nu coincide totdeauna cu ordinea cerută de logica internă a științei. Practica sau, uneori, teoria pedagogică au trecut pe prim plan — în procesul de învățămînt — cînd logica internă a obiectului, cînd logica procesului învățării. În ultima vreme se acordă prioritate logicii interne a obiectului. Considerăm că latura extremă, adică absolutizarea uneia sau a celeilalte, constituie o greșeală.

În cele ce urmează, vom arăta cum sînt respectate „cele două logici" în cadrul predării limbii române și consecințele acestui fapt în procesul de însușire a limbii.

Programele și manualele noastre școlare — consecvente tradiției — ordonează capitolele și noțiunile din cadrul obiectului *limba română* (ca în tratatele care se adresează adulților), pe ramuri lingvistice : fonetică, vocabular, gramatică (morfologie și apoi sinteză), punctuație, ortografie. Ordinea amintită a fost dată ținîndu-se seama de logica internă a științei. Gruparea părților de vorbire în : a) flexiune normală cu ordinea : substantiv, articol, adjectiv, pronume, numeral, b) flexiune verbală, c) cuvinte neflexibile, corespunde în mare parte logicii interne a obiectului. Ordonarea tuturor noțiunilor de limba română potrivit logicii științei [2] a fost făcută sub titlul *Schema logică* (în 1966) de către un grup de cercetători ai Institutului de științe pedagogice. În lucrările elaborate de către colectivul respectiv cunoștințele de fonetică, lexic, morfologie, sintaxă, punctuație și ortografie sînt îmbinate în așa fel, încît fiecare noțiune nouă (în momentul predării) are pregătite elementele esențiale corelative. Cunoștințele din cadrul diferitelor ramuri lingvistice sînt grupate în jurul noțiunilor sintactice, sintaxa fiind considerată punct de plecare și scop final al predării obiectului. În alcătuirea noilor programe vom ține seama de materialul oferit de aceste lucrări.

Să vedem însă în ce măsură ordinea noțiunilor din programele și manualele în uz, fixată după logica internă a obiectului, corespunde cerințelor psihologice ale procesului învățării. Asimilarea noțiunilor foarte cuprinzătoare sau foarte abstracte trebuie să se facă pe căi ocolite, prin restructurări, completări succesive, generalizări parțiale [3] și modificarea enunțurilor.

Noțiunile gramaticale au un nivel foarte înalt de abstractizare în comparație cu noțiunile altor științe. Nu toate noțiunile gramaticale sînt foarte abstracte. Ele prezintă variate grade de abstractizare. Insuficienta dezvoltare a gîndirii, absența unor cunoștințe gramaticale (la începerea școlii) și gradul foarte înalt de abstractizare a fenomenelor gramaticale nu permit înțelegerea și însușirea dintr-o dată a unor noțiuni deplin elaborate. Înlăturarea acestui impediment se realizează printr-o predare concentrică, prin efectuarea operației logice de divizare a noțiunilor, folosindu-se, în anumite etape, definiții de lucru în locul celor noționale. Învățarea logică presupune înțelegerea, iar actul înțelegerii, fiind legat de experiența cognitivă a elevilor, are loc numai dacă este pregătit printr-o activitate complexă de analiză și sinteză, de abstractizare și generalizare [4]. Rezolvarea problemelor noi se bazează pe „actualizarea legăturilor temporare elaborate anterior și pe conectarea noilor legături". Deci, pentru a

[2] Vezi și Vasile Bunescu, Ștefania Popescu și Elena Bejat, *Etapele premergătoare elaborării manualului programat pentru predarea gramaticii limbii române în școala generală de 8 ani*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1966.

[3] Vezi și *Metodica predării limbii române în școala generală de 8 ani*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964, p. 6.

[4] *Psihologia generală*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966, p. 264.

putea integra noile cunoştinţe în sistemul celor anterioare şi a realiza o învăţare logică, se impune o ierarhizare a noţiunilor ţinînd seama nu numai de logica ştiinţei, ci, mai ales, de dificultatea [5] de asimilare, iar dificultatea asimilării este un raport care se stabileşte între posibilităţile intelectuale (cunoştinţele) ale elevilor şi nivelul de generalizare şi abstractizare * a noţiunilor (şi problemelor) de învăţat (sau de rezolvat). Credem că problemei respectării principiului învăţării de la concret la general şi abstract nu i s-a acordat importanţa cuvenită în teoria pedagogică şi în practica întocmirii programelor şi manualelor şcolare de limba română. În nici un manual nu se observă preocuparea constantă a autorilor de a face ca noţiunea precedentă să fie mai concretă decît noţiunea următoare.

Fonetica este pentru şcolar — în studiul limbii — ceea ce este anatomia pentru medic. Anatomia, datorită caracterului ei concret, se poate studia înaintea altor obiecte de învăţămînt (şi cu toate acestea este introdusă în şcoală în clasele mari). Noţiunile fonetice — fiind foarte abstracte şi neavînd indici pregnanţi de recunoaştere — ar trebui să se studieze cînd gîndirea elevilor este mai dezvoltată, în nici un caz înaintea unor noţiuni lexicale şi gramaticale care au un nivel mai scăzut de abstractizare. De asemenea, lipsa sensului lexical, sau a indicilor logici de recunoaştere în cadrul unor morfeme ** situează majoritatea noţiunilor morfologice pe o treaptă superioară de abstractizare faţă de noţiunile sintactice.

Procesul învăţării sintaxei este uşurat şi de posibilitatea efectuării unor operaţii logice de recunoaştere şi clasare a fenomenelor, deoarece noţiunile sintactice se găsesc într-un raport dialectic cu noţiunile logicii. Cu toate acestea, programele şi manualele actuale prevăd, de la clasa a II-a la a VIII-a (cu excepţia clasei a III-a), întîi predarea morfologiei şi pe urmă a sintaxei. Şi în cadrul aceluiaşi capitol (de pildă, la morfologie) noţiunile gramaticale pot fi împărţite, cu o delimitare aproximativă, în niveluri de abstractizare. Luăm cîteva exemple. Fiecare cuvînt este rezultatul unei generalizări şi abstractizări. Să considerăm această abstractizare ca aparţinînd ordinului întîi. Cuvintele care denumesc obiecte (în sens gramatical) se numesc substantive. Noţiunea de substantiv este un abstract al abstractului, deci un abstract de ordinul doi. Substantivele pot fi substituite de alte cuvinte numite pronume. Noţiunea de pronume este un abstract al abstractului de ordinul doi, adică un abstract de ordinul trei. Numeralul şi verbul sînt mai puţin abstracte decît pronumele, dar — fiind ordonate potrivit logicii interne a ştiinţei — în programă şi în manuale este prevăzută predarea lor după pronume. Articolul, conjuncţia şi prepoziţia sînt lipsite de sens lexical de sine-stătător şi au rol de a exprima raporturi între cuvinte (sînt instrumente gramaticale). Fiind noţiuni de relaţie, se găsesc pe o treaptă superioară de abstractizare în comparaţie cu celelalte părţi de vorbire şi cu majoritatea noţiunilor sintactice, dar predarea lor se face înaintea sintaxei, iar articolul se învaţă chiar înaintea unor părţi de vorbire cu conţinut lexical (adjectiv, pronume, numeral, verb, adverb). Şi în cadrul aceleiaşi părţi de vorbire se găsesc elemente pe trepte diferite de abstractizare. De pildă, noţiunile exprimate de substantivele *carte, casă* sînt mai puţin abstracte decît cele exprimate de substantivele *idee, inteligenţă, iubire*. Ne referim la conţinutul obiectual al cuvintelor citate. Nu substantivele respective, ca noţiuni gramaticale [6], au diferite niveluri de abstractizare, ci conţinutul lor

[5] În legătură cu predarea exerciţiilor potrivit dificultăţilor ridicate pentru rezolvare, vezi *Concepţii şi metode noi în predarea limbilor străine* de Clara Georgeta Chiosa, în „Revista de pedagogie" nr. 4/1964, p. 19.

* Desigur că gradul dificultăţii de asimilare depinde şi de alţi factori, dar noi analizăm numai contribuţia treptelor de abstractizare.

** Elemente de structură morfologică a cuvîntului care au un sens (lexical sau gramatical) determinat.

[6] *Contribuţii la problemele dezvoltării gîndirii elevilor în procesul de învăţămînt.* Vol. *Comunicări prezentate la Sesiunea Institutului de ştiinţe pedagogice*, E.D.P., 1959, p. 146.

noțional (lexical). Astfel, fiind însușite fără o pregătire prealabilă, lipsind verigile de bază de la concret la general și abstract, lipsind experiența proprie de abstractizare și generalizare, noțiunile fonetice și morfologice se învață mecanic. De altfel, manualele nici în interiorul definiției aceleiași noțiuni nu urmăresc o linie progresivă a abstractizărilor și generalizărilor de la o clasă la alta. De pildă, în clasa a IV-a (p. 190), definiția substantivului se dă prin enumerarea concretă a notelor care alcătuiesc diferența specifică : „denumește ființe, lucruri, fenomene ale naturii, acțiuni și stări sufletești", în clasa a V-a (p. 102), nota diferenței specifice se dă printr-un singur cuvînt generalizator : „denumește obiecte" și este firesc să fie așa. S-a păși pe o altă treaptă de generalizare și abstractizare. Dar mi se pare mai puțin firesc să se revină din nou, în clasa a VI-a (p. 149), la enunțarea concretă a notelor : „denumește ființe, lucruri, fenomene, acțiuni, stări, însușiri, relații". (La fel în clasa a VII-a, p. 146). Nerespectînd logica procesului învățării, de la concret și cunoscut la general și abstract, cunoștințele noi nu-și găsesc punct de sprijin în cele însușite anterior și, la rîndul lor, nu reprezintă un suport pentru învățarea altora. După cum spuneam în paginile anterioare, consumul de energie, în procesul învățării este legat direct de dificultatea problemei care necesită să fie învățată, iar dificultatea este cu atît mai mare cu cît noțiunea nouă este mai abstractă și nu-și găsește reazim în experiența cognitivă a școlarului. Acordînd prioritate logicii interne a obiectului, în cadrul limbii române, și neglijînd cerințele psihologice ale respectării treptelor de abstractizare a noțiunilor (în procesul învățării), se atinge un grad redus de conștientizare, de înțelegere a noțiunilor și un nivel scăzut al asimilării. Este știut că flexibilitatea și inerția gîndirii sînt în funcție de nivelul și de profunzimea însușirii cunoștințelor. Slaba asimilare a noțiunilor frînează chiar dezvoltarea spiritului critic și a gîndirii creatoare. Deci, eșalonarea noțiunilor ținînd seamă numai de logica științei limbii dăunează asimilării logice. Dar și divizarea oricărei noțiuni sau ordonarea cunoștințelor numai după treptele de abstractizare, în toate etapele învățării, este la fel de dăunătoare procesului de învățămînt. Numai cînd particularitățile de vîrstă ale elevilor nu permit înțelegerea integrală a noțiunii aceasta trebuie să fie divizată, pentru că fragmentarea noțiunii și reluarea ei pe un alt plan, sau restructurarea frecventă a experienței trecute, fac ca excitația apărută în instanța corticală să oscileze între limite largi și variabile, creînd posibilitatea unei slabe asimilări și sporind consumul de energie cerebrală pentru însușirea noțiunii respective. În manualele de limba română, sînt divizate pentru a fi predate în mai mulți ani chiar și noțiuni care au un nivel înalt de abstractizare și care ar putea fi predate, cu întreaga sferă de cuprindere, într-o singură sau în două clase.

Considerăm că slabele rezultate (sau mai precis învățarea mecanică, formală, a gramaticii) sînt legate în primul rînd de nerespectarea treptelor cunoașterii în lecțiile de comunicare. Randamentul învățării logice este mai mare dacă se acordă prioritate cerințelor procesului asimilării. Urmează ca saltul calitativ al restructurării cunoștințelor, al înțelegerii profunde și al integrării lor într-un sistem unitar, potrivit cu logica științei, să se realizeze în lecțiile de recapitulare, lecții în care, printr-o reluare selectivă, se poate face abstracție de concret și particular în favoarea esențialului, generalului și abstractului.

Dacă la disciplinele școlare cu predare concentrică apare pe prim plan logica procesului învățării — în lecțiile de comunicare — și logica științei — în lecțiile de repetare — la obiectele cu predare liniară, raportul celor două logici este altul. De pildă, la istoria literaturii, cunoștințele sînt predate într-o ordine cronologică. Eșalonarea cronologică a fenomenelor literare corespunde în primul rînd logicii interne a științei literaturii, deoarece operele literare se studiază și se apreciază valoric, raportîndu-se și la fenomenele economice, politice, sociale, cultural-artistice contemporane sau anterioare momentului creării lor. De asemenea, învățarea logică a unei bio-

grafii sau a unei opere nu depinde de nivelul de însuşire şi de aprofundare a altei biografii sau opere literare, deoarece fiecare problemă din cadrul literaturii se adresează deopotrivă afectului, memoriei sau gîndirii, neexistînd deosebiri esenţiale sub aspectul gradului de abstractizare. Aceste caracteristici creează posibilitatea respectării ordinii (cunoştinţelor) cerute de logica ştiinţei literaturii, în lecţiile de comunicare, întrucît această ordine coincide cu treptele cunoaşterii şi au alte cerinţe ale procesului învăţării. Pentru a realiza corelarea cunoştinţelor prevăzute de programă cu cele obţinute din alte surse (lectura în afara clasei, cercuri literare, spectacole etc.) şi pentru a se integra aceste noţiuni în sisteme cît mai largi, realizîndu-se astfel o înţelegere profundă a fenomenelor literare, în lecţiile de recapitulare este necesar să se restructureze ordinea cronologică (ordine cerută de logica ştiinţei literaturii). Deci, în temele recapitulative cuprinzîndu-se numai cunoştinţele esenţiale, grupate pe valori sau după asemănări, deosebiri, opoziţii, noţiunile trebuie prevăzute într-o ordine care corespunde, de fapt, logicii procesului învăţării. În concluzie, clasificarea noţiunilor pe sfere de abstractizare credem că nu trebuie făcută ca un lucru în sine pentru toate ştiinţele şi în orice etapă de studiu. Cînd noţiunile sînt mai concrete sau cînd gîndirea abstractă a elevilor este dezvoltată suficient pentru a înţelege noţiuni deplin elaborate (în clasele mari ale şcolii), cunoştinţele respective pot şi trebuie să fie predate în ordinea cerută de logica ştiinţei. Dar în toate momentele procesului de învăţămînt şi la toate ştiinţele, pentru învăţarea logică a noţiunilor nu trebuie să lipsească etapa pregătitoare a asimilării, adică o sumă de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi care asigură înţelegerea noţiunii. Rezultă că învăţarea temeinică şi sistematică a unei ştiinţe se poate realiza numai dacă se folosesc pînă la urmă ambele căi de organizare a cunoştinţelor, ordinea noţiunilor în diferite momente ale asimilării depinzînd de specificul ştiinţei şi de particularităţile psihice ale elevilor. De aceste constatări vom ţine seamă în alcătuirea noilor programe de învăţămînt.

ELEMENTE NOI PRIVIND PROGRAMELE DE LITERATURĂ ROMÂNĂ

Prof. VIOREL ALECU

cercetător ştiinţific
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Studiul privind dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală, elaborat de Ministerul Învăţămîntului în urma perspectivei deschise şcolilor de Congresul al IX-lea al P.C.R., prevede între altele „perfecţionarea programeler, manualelor şi metodelor de predare avînd ca punct de plecare conţinutul şi trăsăturile caracteristice ale culturii generale contemporane".

În ansamblul cunoştinţelor ştiinţifice, tehnice şi umaniste predate în şcoala de cultură generală, literaturii române îi revine rolul de a transmite cunoştinţe elevilor despre activitatea creatoare a principalilor noştri scriitori şi de a le forma multilateral personalitatea prin utilizarea bogăţiei de valori incluse în operele literare.

Succesul obţinut în ultimii ani de studiile de istorie literară s-a soldat cu apariţia unor importante monografii : *N. Filimon* şi *Gr. M. Alexandrescu* de G. Călinescu, *G. Ibrăileanu* de Al. Piru, *G. Topîrceanu* de Const. Cioproga, *I. L. Caragiale*, de Şerban Cioculescu, *Viaţa lui Alexandru Macedonski* şi *Opera lui Alexandru Macedonski* de Adrian Marino, *Eugen Lovinescu* de Ileana Vran-

cea, lucrările lui Ov. S. Crohmălniceanu şi D. Micu despre *Tudor Arghezi* şi *Lucian Blaga* etc.

Cum era şi firesc, programele şi manualele şcolare reflectă progresele cercetărilor de istorie literară. Astfel, programa şi manualul de clasa a XI-a au introdus pentru prima oară studiul unor scriitori ca : N. Iorga, Eugen Lovinescu, Hortensia Papadat-Bengescu.

În acelaşi timp, în urma substanţialului volum al Lidiei Bote, intitulat *Simbolismul românesc*, s-a schimbat perspectiva din care este prezentat elevilor acest curent. Cu prilejul predării lui se discută opera unor scriitori simbolişti de valoare ca D. Anghel, Şt. Petică, I. Minulescu, în mod nejustificat omişi pînă acum.

Acţiunea de valorificare critică a curentelor literare în liceu este însă lacunară. O veche prejudecată nedreptăţeşte naturalismul care s-a manifestat în mod evident în opera unora din scriitorii noştri. Programele şi manualele claselor a X-a şi a XI-a nu pomenesc nimic despre acest curent. Se consideră infamantă, prin urmare demnă de trecut sub tăcere, o cît de mică contingenţă cu naturalismul. În mod eronat a fost difuzată ideea că prezentarea unor scene violente sau întrebuinţarea unor expresii vulgare aparţin acestui curent. Problema a fost elucidată de Ov. S. Crohmălniceanu în articolul *În problema naturalismului* din „Gazeta literară" nr. 31 din 3 august 1967. Scriitorul Emile Zola, şeful şcolii naturaliste franceze, explică în lucrarea sa *Le roman éxperimental* noţiunea care defineşte curentul prin aplicarea în literatură a metodelor pe care Claude Bernard le utilizează în medicină. În esenţă, naturalismul constă în studierea cazurilor patologice, de ereditate maladivă. Cu toate limitele ei, această şcoală literară a creat opere valoroase, de pildă, romanul *Germinal* al lui E. Zola, în care este prezentată o grevă a muncitorilor într-un centru minier. În lumina celor de mai sus, considerăm că valoarea lui I. L. Caragiale nu este diminuată cu nimic prin recunoaşterea adevărului că unele din nuvelele sale, ca *Păcat* şi *O făclie de Paşti*, aparţin acestui curent, ca şi *Zobie* şi *Milogul*, lucrările de proporţii mai mici, ale prietenului său Barbu Delavrancea.

Introducerea unor noi scriitori, reconsiderarea unor curente literare, ridică problema atît de actuală a evitării supraîncărcării elevilor. Selectarea atentă a materialului propus va contribui la soluţionarea ei. În ultimii ani, s-au făcut reale progrese în această direcţie renunţîndu-se la studiul monografic al unor scriitori ca I. Păun-Pincio, C. Mille, N. Beldiceanu, Anton Bacalbaşa etc. Acţiunea de selecţie poate fi extinsă şi asupra unor scriitori ca Mihail Sebastian, Victor Ion Popa etc. Orele recuperate în acest fel se pot adăuga la capitolele consacrate marilor noştri clasici. Considerăm, de pildă, că cele douăsprezece ore acordate vieţii şi operei lui M. Eminescu sînt insuficiente.

Progresul realizat de cercetările comparatiste din ţara noastră impune predarea literaturii române ţinîndu-se seama de rezultatele acestora. Editarea substanţialului volum al lui Tudor Vianu, *Studii de literatură universală şi comparată*, ca şi recenta culegere a lui Al. Dima, intitulată *Conceptul de literatură universală şi comparată*, adîncesc unele preocupări de care nu se pot dispensa profesorii de liceu ; aşa cum demonstrează şi Tudor Vianu în *Literatura universală şi literatura naţională*, comunicare prezentată cu prilejul Congresului de istorie literară, convocat de Academia ungară de ştiinţe la Budapesta (1—3.XI.1955), „toate marile teme poetice au avut o circulaţie largă în literatura popoarelor". Oferind perspectivele unei aprecieri de ansamblu a celor mai valoroase creaţii ale sciitorilor privite în raporturile dintre ele, asociaţiile între fenomenele din cadrul literaturii române şi cele din cadrul altor literaturi contribuie la lărgirea orizontului de cunoştinţe al elevilor şi le îngăduie, în acelaşi timp, mai profunda înţelegere a caracterelor specifice ale literaturii naţionale, a aportului adus de aceasta la îmbogăţirea patrimoniului cultural al omenirii.

Descoperirea unor teme de largă circulaţie, care în expansiunea lor au atins şi creaţiile scriitorilor noştri, nu trebuie considerată, aşa cum demonstrează şi Silvian Iosifescu în articolul *Învăţătura marxistă şi cîteva probleme actuale ale istoriei literare*,

publicat în „Viața românească" nr. 6/1960, ca urmărirea limitată a unui motiv poetic sau a influenței operei unui scriitor dintr-o literatură în alta, așa cum procedează uneori revista franceză „Révue de litterature comparée", în care sînt prezentate teme ca : *Th. Gautier în Belgia și Olanda, André Chenier în Rusia* etc. Respectarea originalității creatoare a poporului nostru va străbate ca un fir conducător preocupările comparatiste posibile în cadrul predării literaturii române în liceu. Astfel, romantismul român nu va fi prezentat elevilor ca o imitație servilă a celui francez, așa cum încearcă să dovedească N. I. Apostolescu în *L'influence des romantiques français sur la poésie roumaine* și nu s-a născut în luptă contra clasicismului, ci coexistă cu clasicismul și are o autentică originalitate, adînc ancorată în idealurile patrioților generației de la 1848 și concretizată de M. Kogălniceanu în *Introducție* la revista „Dacia literară" din 1840.

Este cunoscut însemnatul rol educativ al literaturii prin formarea și dezvoltarea la elevi a patriotismului, umanitarismului, prin aportul la însușirea unor cunoștințe și deprinderi etice și estetice.

Ne vom referi în mod special la problema educației estetice, căreia nu i s-a acordat totdeauna importanța cuvenită. În manualul de clasa a IX-a, ediția 1967, se afirmă la începutul primului capitol : „Ca și muzica, pictura, sculptura, arhitectura și coregrafia, literatura este artă". Lipsește însă explicarea noțiunilor elementare de estetică marxist-leninistă, absolut necesare studiului ulterior al literaturii, și anume cumunicarea cunoștințelor cu privire la teoria leninistă a reflectării după care arta este un mod specific de oglindire a realității prin imagini, imaginea fiind definită ca prezentarea generalului într-o formă particulară. Precizarea acestei noțiuni în clasa a IX-a evită interpretările sociologizante definite de Tudor Vianu în articolul său *Istoria literaturii române în învățămîntul superior,* publicat în „Lupta de clasă" nr. 5 din 1964, „ca încercarea de a regăsi la originea operelor literare numai relații economice, aceste relații lucrînd prin acțiune directă asupra operelor". Aplicarea acestor noțiuni în tot cursul predării literaturii în liceu va asigura consecvența educației estetice a elevilor, pentru care există în ultimul timp un interes crescînd concretizat, de pildă, în lucrări ca *Educația estetică* de Șt. Bîrsănescu și G. Văideanu sau în articolele lui George Văideanu, *Cultura estetică a elevului de liceu,* și al Biancăi Bratu, *Educația estetică,* ambele publicate în „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967.

În lumina preocupărilor de mai sus crește și rolul aplicativ al literaturii ca obiect de studiu. Consolidarea cunoștințelor rezultate prin compararea unor opere din literatura română și cele corespunzătoare din literatura universală, dezvoltarea gustului estetic și a spiritului critic se realizează prin exerciții și teme, activități în cadrul cercului literar, al cărui conținut nu e recomandabil să depindă numai de experiența individuală a profesorului, ci este necesar să facă parte integrantă din documentele normative, care reglementează predarea literaturii române în liceu.

DINAMICA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT ȘI ORIENTĂRILE ACTUALE ALE DIDACTICII

Întrebările „ce și cum" trebuie să-l învățăm și să-l formăm pe om, îndeosebi în perioada copilăriei, au frămîntat mințile pedagogilor încă demult. Dar, cum aspirațiile sociale și culturale au fost altele de la o epocă la alta și răspunsul la aceste întrebări a fost diferit. Pentru pedagogii contemporani rezolvarea este mult mai complexă. Ne aflăm într-o perioadă de adînci prefaceri: tehnice, științifice, culturale. În ansamblul valorilor sociale, omului i se atribuie un rol deosebit. El trebuie instruit și educat ca o personalitate multilaterală, activă, creatoare.

Școala, ca instituție educativă principală, își asumă în primul rînd răspunderea realizării acestui obiectiv. Față de trecut se ridică în fața școlii, a procesului de învățămînt, o serie de cerințe care devin tot atîtea probleme de rezolvat pentru didactică [1]: Ce cunoștințe au dreptul să intre în fondul culturii generale și speciale a elevilor?; Cum trebuie acestea organizate și structurate pentru a pune de acord pregătirea intelectuală a elevilor cu cerințele mereu crescînde ale societății?; Se pot găsi coordonatele alegerii cunoștințelor în perspectiva dezvoltării științelor și tehnicii?; Pe ce căi se poate asigura însușirea durabilă și flexibilă a cunoștințelor?; Ce direcție trebuie dată dezvoltării intelectuale a fiecărui elev în vederea încadrării acestuia ca factor creator în colectivul social?

Este vorba în problematica de astăzi a didacticii, de eficiența imediată și de perspectivă a procesului de informare și formare a omului în condiții net superioare de cultură și civilizație ale societății. Deși, pe bună dreptate, putem considera didactica de azi „realizarea optimă a unei evoluții a didacticii începută în Renaștere" [2], unor asemenea probleme nu le putem da o rezolvare adecvată numai cu datele empirice furnizate de didactica lui J. A. Comenius, nici cu argumentele speculative de genul pedagogiei herbartiene sau pragmatice și nici cu indicațiile tehniciste ale multor pedagogi contemporani. În etapele anterioare, didactica a acumulat un valoros material practic îndeosebi, care incontestabil poate fi revalorificat în măsura în care își justifică valabilitatea în condițiile de azi ale învățămîntului. Ar fi greșit să respingem totul din acumulările trecute din dorința de a introduce noul. Cercetările actuale în didactică ne vorbesc de o preocupare intensă în reformularea experienței trecute, dar în același timp o seamă din acestea se îndreaptă și spre găsirea unor soluții noi (programare, modelare, problematizare etc.). Tendințele inovatoare sînt atît de intense, încît asistăm nu numai la o revoluționare în tehnica predării, dar și la o reevaluare a bazelor teoretice ale didacticii.

[1] După majoritatea pedagogilor, locul central în didactică îl ocupă studiul procesului de învățămînt. Obiectul didacticii se află în discuție.

[2] Stanciu Stoian, *Didactica — domeniu de creație* „Gazeta învățămîntului", nr. 842 din 18 martie 1966.

Nici n-am putea concepe rezolvarea unor probleme atît de complexe ce stau în faţa învăţămîntului fără pătrunderea în legitatea specifică a acţiunii didactice. Însuşi nivelul superior al cercetărilor ştiinţifice din toate sectoarele acţiunii umane nu ne mai permite să rămînem la faza elaborării numai de norme, indicaţii practice, fără justificarea lor teoretică.

Mulţi pedagogi recunosc în dezvoltarea de azi a didacticii un salt calitativ de la o poziţie descriptivă şi speculativă la una explicativă, argumentată ştiinţific, faţă de organizarea şi desfăşurarea procesului de învăţămînt. Cu aceasta se accentuează tot mai mult diferenţele dintre un mod tradiţional, metafizic, de a vedea valoarea influenţei educative asupra copilului şi altul nou, bazat pe cuceririle ştiinţifice cele mai înaintate în interpretarea raportului dintre rezultatul obţinut în formarea copilului şi condiţiile învăţămîntului.[3] Este vorba de cuceririle din pedagogie în genere, în mod special din didactică, precum şi de adevărurile furnizate de alte ştiinţe, ca: sociologia, psihologia, ştiinţele biologice.

Cercetările în direcţia soluţionării problemelor de esenţă ale procesului de învăţămînt apar mai fructuoase în cazul în care ele se sprijină pe o concepţie consecvent materialistă. Putem vorbi astăzi de numeroase studii[4] care iau în discuţie caracteristicile generale ale procesului de învăţămînt căutîndu-se să se surprindă relaţiile legice dintre diferitele laturi şi aspecte ale acestui proces. Se porneşte de la convingerea că în desfăşurarea oricăror fenomene, chiar şi a celor sociale, cum este procesul de învăţămînt, are loc repetabilitatea.[5] Este vorba de o repetare dialectică, nu mecanică, cu păstrarea echilibrului între esenţialitatea lucrurilor şi aspectele fenomenale ale acestora. Admiţînd repetabilitatea — relativă desigur şi nu absolută — putem vorbi şi de existenţa unor legi obiective, prin lege exprimîndu-se o relaţie esenţială, durabilă, stabilă, „un model simbolic faţă de anumite legături şi corelaţii, în variante care au loc în mod obiectiv în anumite condiţii".[6] Cînd de fiecare dată acţiunea convergentă a factorilor instructivi (conţinut, metode, forme, condiţii psihologice) determină — cu o relativă certitudine — o dezvoltare şi formare a elevului pe linia anumitor elemente ale stabilităţii şi unităţii persoanei trebuie să căutăm în spatele acestor relaţii acţiunea unor legi obiective. Surprindem aici relaţia dintre manifestarea exterioară a fenomenelor pedagogice şi esenţa lor care creează condiţia previziunii în acţiunea didactică[7]. Previziunea — bazată pe cunoaşterea legităţii obiective — îi îngăduie pedagogului să organizeze condiţiile optime manifestării elevului. Activitatea şcolară nu va mai avea caracterul întîmplător, spontan, va cunoaşte în schimb coordonate precise în îmbinarea diferitelor modalităţi, în condiţiile variabile ale acţiunii didactice.

Chiar în ţări burgheze, unde tradiţiile joacă un mare rol în viaţa socială, cum este Anglia, se observă preocupări de restructurarea unor concepţii. Cu zece ani în urmă apăreau lucrări didactice[8] care emiteau ideea dirijării învăţămîntului după cerinţele imediate ale copilului şi, ca urmare, acordau un mare credit modalităţilor practice imediate de actualizare a forţelor interioare ale acestuia. Se respingea ideea că ar putea exista legi obiective în cadrul procesului de învăţămînt, pe motivul că nu pot exista fenomene repetabile în desfăşurarea acţiunii didactice.

---

[3] Wincenty Okon, *Procesul de învăţămînt* (în limba rusă), Moscova, 1962, p. 11.

[4] *Osnovî didactiki*, pod. red. B. P. Esipova, Prosveşcenie, Moskva, 1967.

[5] B. M. Kedrov, *Repetabilitatea în procesul dezvoltării*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1963.

[6] L. B. Itelson, *Metode matematice şi cibernetice în învăţămînt*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967, p. 28.

[7] D. Todoran, *Previziunea ştiinţifică în pedagogie*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1967.

[8] A. Th. Pinsent, *Principles of Teaching Method, with Special Referens to Post, Primary Education*, Georg G. Harrap and C., London, 1956.

Opera didactică a pedagogului A. D. Peterson şi a celor şase colaboratori [9], apărută nu demult în aceeaşi ţară, ne vorbeşte de o renunţare a fetişizării pedocentrismului, conturîndu-se ideea cercetării relaţiilor dintre condiţiile create în şcoală şi dezvoltarea gîndirii elevilor. De data aceasta se întrevede o anumită ordine a procesului de învăţămînt, marcată de un ritm legic. A. D. Peterson, departe de a adopta o poziţie dialectică a mişcării, distinge totuşi în desfăşurarea procesului de învăţămînt cicluri repetabile, fiecare ciclu reluînd în oarecare măsură ceea ce a fost mai înainte, dar incluzînd în el elemente noi. Cu precizarea stadiilor realizabile în fiecare ciclu (romantic, al preciziunii şi al generalizării cunoştinţelor), Peterson manifestă tendinţa de a pătrunde în esenţa procesului cunoaşterii. Învăţarea (learning), este văzută în unitate cu predarea (teaching), concepţie ce apare ca nouă în didactica engleză. Peterson nu este un pedagog progresist (el susţine un învăţămînt de clasă), însă a intuit perfect pulsul vieţii actuale, cu extraordinarele prefaceri ştiinţifice şi tehnice şi nu putea să nu acorde un rol important şcolii în favoarea omului contemporan, formare care se cere organizată după coordonate mai precise ca în trecut.

Despre fenomenul constituirii unei didactici explicative ne vorbesc şi studiile americane, printre care amintim ultima lucrare a cunoscutului pedagog şi psiholog Jerome Bruner [10]. Prin această lucrare Bruner reuşeşte să depăşească limitele biologiste despre învăţare. Învăţarea, specific umană, nu poate fi privită numai ca o acţiune spontană, ci ea se cere organizată sub o influenţă sistematică. Cunoştinţele structurate după esenţialitatea lor influenţează formarea unor priceperi şi capacităţi intelectuale superioare. Poziţia aceasta marchează o evoluţie calitativă în însăşi gîndirea pedagogului, dacă avem în vedere faptul că într-o lucrare anterioară [11] el punea pe acelaşi plan dezvoltarea cu învăţarea. Restructurarea concepţiei îl face pe pedagogul american să caute explicaţia unor procese hotărîtoare în asigurarea eficienţei învăţării, ca: etapele cunoaşterii, modalităţile înţelegerii, dezvoltarea creativităţii şi a spiritului de investigaţie, formarea unei motivaţii superioare, educarea voinţei de a învăţa etc.

O problemă de bază a didacticii care ocupă atenţia pedagogilor este pătrunderea în resursele cunoaşterii elevilor. Nici pedagogii burghezi nu se mai îndoiesc astăzi — la nivelul înalt de dezvoltare a ştiinţelor — că procesul cunoaşterii ar putea exista în afara materialului cognitiv organizat, rezultantă a reflectării obiective a realităţii [12]. Discuţiile sînt purtate în jurul mecanismelor cunoaşterii, în vederea asigurării reţinerii şi prelucrării unui volum mare de cunoştinţe cerut de pregătirea intelectuală a omului contemporan. În contextul acestei probleme, cu o nouă viziune se abordează raportul dintre senzorial şi logic în cunoaştere. Nu trecerea univocă de la senzorial la raţional va putea rezolva cunoaşterea multilaterală a adevărurilor ştiinţifice. Se învederează o cunoaştere la nivelul reciprocităţii bilaterale şi a unităţii intuitivului cu conceptualul pe oricare treaptă a dezvoltării copilului [13]. Luarea în consideraţie a particularităţilor cunoaşterii nu va da prioritate unei trepte sau alteia, ci se va sconta pe diferitele nivele de relaţie a concretului cu abstractul. De aici se acordă funcţii deosebite de reciprocitate inducţiei şi deducţiei în procesul cunoaşterii, cerîndu-se tot mai mult apropierea cunoaşterii desfăşurate de elevi în şcoală de cunoaşte-

[9] *Techniques of Teaching*, v. II *Secondary Education*, ed. by A. D. Peterson, London, 1965.

[10] J. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 1966.

[11] J. Bruner, *The Process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1960.

[12] Norberg Kenneth, *Visual perception theory and instructional communication*. In „A. V. Communication Review", Washington, 1966, nr. 3.

[13] A. Saporinski, *K probleme vzaimnootoşcnu naucinovo poznania i obucenia* „Sovetskaia pedagoghika" nr. 12, 1966.

rea ştiinţifică [14]. A devenit o certitudine pentru mai toţi pedagogii că, astăzi, în pregătirea elevilor „capul bine umplut" trebuie să cedeze locul „capului bine format". Subiectivizarea cunoaşterii porneşte de la înţelegerea raportului dintre obiect-subiect. „Cunoaşterea nu înseamnă niciodată nici reducerea totală a obiectului la subiect, la schemele subiective (ideale) dar nici absorbţia completă a subiectului în obiect" [15]. Cunoaşterea presupune interacţiunea obiectului cu subiectul cunoscător pentru însuşirea unor fapte sau noţiuni ca elemente ale gîndirii proprii. Asimilarea cunoştinţelor ca bunuri personale, cu tendinţa îmbogăţirii lor pe cale independentă, presupune stăpînirea tehnicii cunoaşterii ştiinţifice. Este vorba, pe de o parte, de însuşirea operaţiilor logice proprii gîndirii creatoare (comparaţia, analiza, sinteza, asociaţia etc.), iar pe de altă parte, de manifestarea unei atitudini favorabile muncii ştiinţifice (spiritul de investigaţie, curiozitatea ştiinţifică, spiritul critic, perseverenţa etc.).

Asigurarea unei dinamici ritmice, intensive, concentrate a procesului de învăţămînt, prin cuprinderea tuturor elevilor, îşi găseşte resurse de explicaţie în stabilirea unui raport obiectiv între învăţare şi dezvoltare. O problemă care a primit în ultimul timp configuraţii tot mai precise — în primul rînd datorită cercetărilor psihologice — este aceea că nu mai există îndoială că învăţarea este factorul cel mai important al dezvoltării. Cu cîţiva ani în urmă, la Congresul de psihologie de la Copenhaga (1961), se vorbea de adaptarea programei şcolare la caracteristicile psihologice, pe cînd la Congresul de la Moscova (1966) s-a cerut organizarea influenţelor exterioare şi interioare pentru o dezvoltare intensă a capacităţilor intelectuale [16].

Deşi mai sînt psihologi care îngrădesc rolul învăţării, majoritatea lor — şi mai ales cei din ţările socialiste — văd în învăţare nu numai factorul care accelerează trecerea copilului de la structuri inferioare la operaţii superioare ale activităţii intelectuale, dar şi o condiţie necesară formării acestor operaţii. Punînd în faţa elevului noi probleme de rezolvat, sau noi acţiuni de efectuat, se creează contradicţii între cerinţele exterioare şi capacităţile de cunoaştere posedate de acesta la un moment dat. Elevul depunînd un efort pentru depăşirea greutăţilor, cîştigă în conturarea unor noi structuri sau în reorganizarea celor vechi în forme mai complexe. În acest proces joacă un mare rol activitatea proprie a elevului, prin care acesta nu numai că interiorizează cunoştinţele, dar le şi exteriorizează. Este evident că un astfel de proces cere o organizare susţinută a influenţei didactice, deşi sînt pedagogi care acordă încă mult credit activităţii spontane. În legătură cu aceasta tot mai mult se acreditează ideea că transferul cunoştinţelor de la profesor la elev trebuie să se sprijine pe însuşirea de către elev a unor modalităţi eficiente de învăţare. Este vorba nu atît de modalităţi în vederea stocării materialului cognitiv, cît mai ales de modalităţi raţionale şi operatorii în prelucrarea variată a materialului (acţiuni mintale, algoritmi). Mulţi psihologi şi pedagogi sînt preocupaţi să găsească condiţiile cele mai bune în formarea unor asemenea operaţii intelectuale, să pătrundă în logica formării lor, să urmărească geneza conturării acestora.

Cercetările desfăşurate intens în această direcţie desigur că vor aduce lumină în multe aspecte intime ale relaţiilor complexe din cadrul procesului de învăţămînt. De pe acum sînt rezolvate într-o manieră nouă, de exemplu, raportul dintre informativ şi formativ, fiind văzut ca un proces de învăţare şi dezvoltare (prin învăţare) [17], sau activitatea profesorului cu a elevilor, reconsiderată în direcţia activizării la maximum a acestora

[14] B. Grigoriu, O. Şafran, *Natura şi limitele analogiei dintre cunoaşterea ştiinţifică şi cea din învăţămînt.* „Revista de pedagogie" 9/1967.

[15] J. Piaget, *Psihologia inteligenţei,* Ed. ştiinţifică, Buc. 1963.

[16] N. A. Mencinskaia, T. T. Saburova, *Problema obucenia i razvitia na XVIII Mejdunorodnom psihologhicescom Congrese,* „Voprosî psihologhii" nr. 1/1967.

[17] Ştefan Bîrsănescu, *Tendinţele de dezvoltare a pedagogiei şi a problematicii ei,* „Revista de pedagogie" nr. 6/1967, p. 4.

din urmă pentru însuşirea temeinică a cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale. Rolul profesorului nu constă atît în transmiterea unor cunoştinţe de-a gata formulate, ci în dirijarea activităţii elevilor pentru a răspunde pe cale proprie problemelor ridicate de învăţămînt. Din ce în ce mai pregnant se accentuează cerinţa de a se insista asupra unei gîndiri creatoare [18], cît şi a direcţionării aptitudinilor individuale ale elevilor.

Pe de altă parte, cercetările ample desfăşurate astăzi pe linia diferitelor componente ale procesului de învăţămînt aduc o contribuţie deosebită angajării şi justificării didacticii ca o teorie de prestigiu. Orientările noi din cercetările fundamentale de care am vorbit pînă acum, au incontestabil influenţe directe asupra soluţionării problemelor din cercetările aplicative. Influenţa este de fapt reciprocă. Răspunzînd cerinţelor ridicate ale cercetării ştiinţifice în ansamblu, cercetările aplicative nu se pot desfăşura decît în strînsă legătură cu cele fundamentale. Aşa se întîmplă cu cercetările întreprinse în legătură cu conţinutul procesului de învăţămînt. Problemele reorganizării programelor şcolare în funcţie de ultimele cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, ale apropierii logicii didactice de logica ştiinţifică sau ale îmbinării sistematizării concentrice cu cea lineară, dînd prioritate celei din urmă, îşi pot găsi o rezolvare optimă în măsura în care se ţine seama de coordonatele obiective ale procesului de învăţămînt. În acelaşi timp, rezultatele practice obţinute şi modalităţile de investigaţie scot la iveală aspecte de profunzime ale acestui proces. Cercetările întreprinse în legătură cu predarea unor noţiuni de algebră, geometrie şi teoria mărimilor, în clasele mici [19], vorbesc de posibilităţi superioare de învăţare ale şcolarilor mici, posibilităţi care pînă acum au fost ignorate. Aceste date atrag atenţia asupra reexaminării unei probleme de bază cum este accesibilitatea.

Discuţiile largi purtate în jurul folosirii în învăţămînt a unor mijloace moderne, ca cele audio-vizuale sau cele de natură programată, îmbogăţesc tot mai mult documentaţia teoretică a didacticii. Introducerea sistematică în învăţămînt a filmului, a magnetofonului, sau a transmisiilor televizate restructurează înţelesul acordat de veacuri principiului intuiţiei. Însăşi noţiunea de imagine intuitivă cîştigă alte sensuri. Ea angajează nu numai elemente perceptibile, ci şi operaţii de gîndire, de aceea este privită nu numai ca o sursă de formare a reprezentărilor în vederea generalizărilor viitoare, ci şi ca un simbol al operaţiilor gîndirii logice [20]. Optica nouă asupra imaginii intuitive face din principiul intuiţiei — dintr-o cerinţă care impune stabilirea contactului nemijlocit cu fenomenele sau reproducerile acestora pentru asigurarea unei cunoaşteri corecte şi temeinice — o teză care declanşează pe planul practicii şcolare o activitate largă de construire a unui suport concret în cunoaşterea generalizată a lumii obiective, cu stimularea unei activităţi mentale intense de prelucrare şi interiorizare a datelor obiectuale.

Aplicarea ciberneticii în şcoală — sprijinindu-se pe cele mai generale legi ale funcţiei de comunicaţie şi control — a adus de pe acum înţelesuri noi în multe probleme de bază ale procesului de învăţămînt. Este suficient să amintim numai de precizările ce s-au făcut în asigurarea ritmului individual de muncă al elevului sau în ceea ce priveşte raporturile bilaterale dintre informaţia organizată şi răspunsul adecvat al elevului.

Cu fiecare zi, cercetările din domeniul didacticii, orientîndu-se spre esenţa procesului de învăţămînt în găsirea soluţiilor practice

---

[18] Al. Roşca, *Condiţiile dezvoltării flexibilităţii şi a creativităţii gîndirii*, în *Creativitate, modele, programare*, Ed. ştiinţifică 1967.

[19] P. Popescu-Neveanu, V. Bunescu, M. Vişan... *Unele rezultate ale cercetărilor în legătură cu modernizarea învăţămîntului matematic în şcoala generală*, în vol. *Studii de didactică experimentală*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965.

[20] P. R. Atutov, *Necatorîe problemî ispolzovanii nagleadosti v protese obucenia*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 5, 1967.

de organizare a practicii şcolare, elucidează noi şi noi probleme. Cu aceste cercetări se conturează tot mai bine conţinutul ce-i revine de studiat didacticii, se concretizează logica după care se succed şi se înlănţuiesc elementele acestui conţinut, se precizează metodologia cercetării ştiinţifice. Şi nu ar fi exclus ca peste cîţiva ani să vorbim de didactică ca despre o teorie aparte în sistemul disciplinelor pedagogice.

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

PERFECŢIONAREA ŞI MODERNIZAREA METODELOR DE ÎNVĂŢĂMÎNT

Deşi uneori este exprimată părerea — nu totdeauna dezminţită de realitatea din unele ţări şi din anumite perioade — că se desfăşoară prea puţine cercetări în domeniul diferitelor metode de învăţămînt [1], totuşi, acestea constituie obiectul de studiu al multor pedagogi de peste hotare. Ele intră chiar în atenţia unor organisme internaţionale preocupate de problemele educaţiei pe plan mondial. Astfel, la cea de-a 29-a sesiune a Conferinţei internaţionale de instrucţie publică [2] s-a stabilit o „schemă a mişcării educative" pe baza căreia urma să se prezinte informaţii cu privire la învăţămîntul din fiecare ţară de către forurile competente ale ţărilor respective. În capitolul VI din această schemă, se cerea să se arate ce metode noi au fost introduse — cu titlu experimental sau definitiv — şi pe ce trepte de învăţămînt.

În ancheta organizată de Biroul Internaţional de Educaţie de la Geneva împreună cu UNESCO asupra situaţiei actuale a cercetării pedagogice în lume, majoritatea răspunsurilor celor 84 de ţări participante consideră că cercetarea pedagogică trebuie să contribuie, potrivit nevoilor specifice fiecărei ţări, la îmbunătăţirea învăţămîntului, la reforma planurilor de învăţămînt şi a programelor şcolare şi — subliniem — *la descoperirea de noi metode*. Preocuparea efectivă pentru diversificarea, înnoirea şi perfecţionarea metodelor de învăţămînt reiese din răspunsurile multor ţări la această anchetă [3].

În ţările socialiste, studiul metodelor de învăţămînt intră în vasta problematică a cercetărilor pedagogice care, de pe poziţiile ştiinţifice ale pedagogiei marxiste, contribuie la satisfacerea cerinţelor complexe de înflorire şi modernizare a învăţămîntului socialist.

---

[1] Cf. N.E. Wallen, R.M.W., *Travers, Analysis and Investigation of Teaching Methods*, în *Handbook of Research on Teaching*, N. L. Gage Editor, Chicago, Rand Mc.Nally a Co., 1963, p. 480.

[2] Conférence internationale de l'instruction publique, XXIX-e session, Genève, 1966.

[3] În *Franţa*, unele cercetări pedagogice au ca obiect metodele şi tehnicile de educaţie şi instrucţie cu scopul de a afla mijloacele cele mai eficiente pentru a dezvolta aptitudinile copilului şi a-l face să-şi însuşească cunoştinţele din diversele materii predate. În *Finlanda*, Centrul de cercetare pedagogică recent creat desfăşoară cercetări sistematice şi experimentale în sfera cărora intră şi metodele didactice. În *Belgia*, cercetarea pedagogică aplicativă se ocupă *de studiul programelor, metodelor, de procedee de învăţare*.

Ţările care şi-au dobîndit de curînd independenţa caută, prin cercetările pedagogice, să rezolve probleme rezultate din necesitatea de a organiza un sistem propriu de învăţămînt, de a găsi structuri şcolare şi metode de educaţie adaptate cerinţelor lor economice, sociale şi culturale. Este interesant de constatat, de exemplu, cum în multe din tinerele ţări africane preocupările pentru metodele de învăţămînt sînt, în mod expres, legate de cerinţele specifice dezvoltării lor. Astfel, în *Republica Federală Camerun*, rezultată din eliberarea şi unirea unor teritorii coloniale franceze şi britanice, se pune problema găsirii unor metode care să contribuie la integrarea în mediul naţional şi problema ar-

În *R.S. Cehoslovacă,* în ultimii 10 ani, s-au tratat, pe lîngă teme privitoare la organizarea conținutului instrucției și la însușirea sa de către elevi, și acele probleme referitoare la metodele și mijloacele de învățămînt. Preocuparea pentru perfecționarea metodelor de învățămînt a răspuns cerințelor de a ridica eficiența instrucției, de a activiza elevii în procesul ei și de a asigura fiecărui elev dezvoltarea optimă a posibilităților personalității sale [4]. Lucrări ca acelea publicate de J. Jelinek ș.a. — *Activitatea în predarea limbii cehe,* Praga, 1965 și de V. Václavik — *Metodele de învățămînt în școala nouă,* Praga, 1966, sînt numai cîteva din publicațiile consacrate metodelor de învățămînt în țara prietenă.

Dintre diferiții *didacticieni polonezi* care s-au ocupat cu studiul metodelor de învățămînt, semnalăm pe Wincenty Okon cu lucrarea sa despre *Bazele învățării pe probleme* [5], și pe Czeslaw Kupisiewicz [6] care stabilește următoarele criterii de luat în considerare la alegerea metodelor didactice : influența lor educativă (mai ales în formarea concepției științifice despre lume la elevi) ; dobîndirea cunoștințelor despre legile de dezvoltare în natură și societate prin activitatea independentă și multilaterală a elevilor ; însușirea de către elevi a unor cunoștințe și capacități temeinice ; dezvoltarea gîndirii și activității independente a elevilor ; formarea colectivului clasei.

Din *literatura pedagogică maghiară* amintim lucrările lui Sz. Faludi *De la programa școlară la metodă,* și Arpad Kiss, *Teorii ale învățării și legi — metode pedagogice,* ambele în *Studii în domeniul științei despre educație,* Ed. Academiei, Budapesta, 1964, precum și studiul lui P. Komár și F. Tihany *Cu privire la unele probleme didactice ale manualelor școlare,* în revista „Pedagógiai Szemle", Budapest, nr. 6/1965. Metodele de învățămînt sînt apreciate ca avînd un rol important în formarea personalității elevilor : un principiu al elaborării programelor școlare este acela că „conținutul și metodele de transmitere a instrucției trebuie să fie puse în slujba perfecționării întregii personalități a copilului" [7].

În *pedagogia sovietică* se fac numeroase cercetări privitoare la metodele de învățămînt în publicațiile consacrate metodelor de învățămînt în țara prietenă.

---

monizării metodelor și programelor școlare între părțile anglofone și francofone ale țării. În *Republica Africii Centrale* se impune revizuirea metodelor de predare în condițiile în care dialectul local *sangho* tinde să devină limbă de circulație în locul francezei. Cercetările aplicative din *Algeria* urmăresc, între altele, restructurarea totală a programelor și metodelor potrivit cu progresele psihopedagogice recente. Construirea Biroului de cercetări pedagogice în *Gabon* vizează „perfecționarea metodelor și tehnicilor pedagogice". În *Congo Brazzaville,* se caută „metoda de învățămînt care să faciliteze extinderea culturii". În *Republica Malgașă,* se urmărește adaptarea programelor și metodelor pedagogice la „realitățile țării" pentru a se asigura maxima eficacitate a educației, în *Niger* se efectuează „revizuirea programelor, manualelor și metodelor pentru a integra învățămîntul în planurile naționale de dezvoltare", în *Togo* se intenționează „remanierea generală a programelor și metodelor pentru a le adapta mai bine la nevoile și interesele țării". În insula *Mauriciu* se urmărește „ameliorarea învățămîntului primar prin experimentarea în domeniul metodelor". De asemenea, cercetările pedagogice efectuate de colegiul Fourah Bay din *Sierra Leone,* cele din *Burundi, Ghana, Coasta de Fildeș,* precum și cercetările descriptive, istorice, cele experimentale de perspectivă din *Etiopia,* pentru a ne referi numai la o parte din țările africane în care cercetarea pedagogică ia avînt, includ în aria lor îmbogățirea și ameliorarea metodelor de învățămînt (Informațiile respective au fost culese din „Bulletin du B.I.E.", Genève, nr. 161/1966.

[4] J. Skalková, A. M. Doștal, *Die Entwicklung von Unterrichtstheorie und Praxis in der CSSR,* în : „Vergleichende Pädagogik", Berlin, Heft 2/1967, p. 121.

[5] Lucrarea este recenzată de M. Giurgea în „Revista de pedagogie" nr. 3/1966, p. 109—113.

[6] Cz. Kupisiewicz, *Über die Effektivität einiger Methoden im naturwissenschaftlichen Unterricht,* în „Pädagogik", Berlin, Heft 10/1960, p. 906—912. Cf. și rezumatului aceluiași studiu în *Pädagogische Studientexte,* Ed. II., Volk und Wissen Verlag, Berlin, 1962, p. 319—325.

[7] J. Veress, *Didaktisch-methodische Bestrebungen unserer Tage in Ungarn,* în „Vergleichende Pädagogik", Berlin, Heft 2/1967, p. 141.

mînt, la modernizarea şi perfecţionarea acestora, la căutarea şi experimentarea unor metode noi [8]. În „Sesiunea ştiinţifică despre problemele didacticii", ţinută la Berlin în 4—5 iulie 1966, pedagogul I. T. Ogorodnikov, în comunicarea sa despre *Însuşirea optimă a cunoştinţelor de către elevi şi cercetarea comparată a eficienţei metodelor de învăţămînt* [9], arată că în cercetările sovietice comparative cu privire la eficienţa metodelor de învăţămînt sînt abordate următoarele cinci probleme : eficienţa metodelor de prezentare orală şi de lămurire a materialului de către profesor şi a metodelor de muncă independentă a elevilor, precum şi raporturile dintre ele în însuşirea de noi cunoştinţe ; eficienţa metodelor fixării curente şi ulterioare a cunoştinţelor de către elevi, eficienţa muncii independente a elevilor de reproducere şi de creaţie ; eficienţa muncii independente frontale şi individuale a elevilor în instrucţie ; eficienţa metodelor tradiţionale şi a celor de instruire programată.

Pedagogii din *R.D. Germană*, pe lîngă preocupările lor similare cu ale pedagogilor din majoritatea ţărilor în legătură cu modernizarea metodelor de învăţămînt, manifestă un interes deosebit pentru definirea şi clasificarea metodelor de învăţămînt şi pentru stabilirea criteriilor de alegere a acestora în procesul de instrucţie. Astfel, R. Slomma [10], consideră că în instrucţie trebuie folosite metode care au ca trăsături : o mare eficienţă educativă, legătură cu practica socială, stimularea independenţei de gîndire şi acţiune a elevului, favorizarea colectivului şi a disciplinei conştiente. E. Rossa [11], susţine că în aprecierea eficienţei unei metode de învăţămînt trebuie avute în vedere următoarele criterii : influenţa metodei în activitatea elevilor şi în însuşirea de către aceştia a unor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi durabile şi utilizabile ; exclusivitatea metodei în realizarea unei anumite sarcini instructive, pe care autorul o preferă îndeplinirii mai multor sarcini instructive prin aceeaşi metodă ; timpul necesar pentru îndeplirea unei anumite sarcini din procesul instructiv (fiind preferabilă metoda care asigură rezultatul maxim în timp minim) ; capacitatea metodei de a pregăti pe elevi pentru viitoarele lor sarcini în producţia şi în viaţa din cadrul societăţii socialiste. Definirea şi clasificarea metodelor de învăţămînt a dus la exprimarea unor puncte de vedere diferite în rîndurile pedagogilor. În R. D. Germană, L. Klingberg [12] a definit metoda didactică într-un mod prea limitativ ca fiind metoda de prezentare a unei ştiinţe în procesul instrucţiei, cu scopul însuşirii ei de către cei instruiţi. Considerăm că metodele didactice nu pot consta numai în „prezentarea" unei ştiinţe, ci şi în activitatea elevilor de „cucerire" a ei. A. Uhlig [13] introduce în definirea metodei de învăţămînt noţiunea de „acte didactice" (Lehrakte), pe care F. Hermann [14] le împarte în : clarificarea situaţiei problematice, rezolvarea prin probe a presupunerilor, critica presupunerilor. Uhlig şi Hermann definesc metoda de învăţămînt „un complex de arte didactice adecvate pentru a realiza anumite scopuri formative de bază" [15]. Acestei excesive analize a metodelor

[8] Vezi în această privinţă : I. Lerner şi M. Skatkin *Despre metodele de învăţămînt* în „Sovetskaia pedagoghika" nr. 3/1965, p. 115 şi următ. şi M. Skatkin, *Was man von den gegenwärtigen Problemen der Didaktik wissen muss* în „Vergleichende Pädagogik", Heft 2/1967, p. 153—172, tradus din „Narodnoe obrazovanie", Moskva, 1/1967.

[9] Cf. „Pädagogik", Berlin, Heft 11—12/1966.

[10] R. Slomma, *Neuer Inhalt des Unterricht —neue Unterrichtsmethoden*, în „Pädagogik", Berlin, Heft 12/1959, p. 1027—1038.

[11] E. Rossa, *Intensives Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht*, în „Pädagogik", Berlin, Heft 8/1962, p. 722—731.

[12] L. Klingberg, *Zu einigen Grundfragen der Unterrichtsmethoden*, în „Pädagogik", H. 12/1957, p. 904—908.

[13] A. Uhlig, *Zum Begriff und zur Unterscheidung der Lehrmethoden*, în „Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich Schiller-Universität", Jena, Thüringen, 1953—1954, Heft, 4—5, p. 497—507.

[14] F. Hermann, *Denkerziehung und methodische Unterrichtsgestaltung...* în „Pädagogik", H. 2/1960, p. 132 şi urm.

[15] *Idem*, p. 134.

îi corespunde o clasificare a lor în „triade" de către Uhlig. El face distincție între metodele de învățare (Lernmethoden), de predare (Lehrmethoden) și acte didactice (Lehrakte), fiecare fiind subdivizate în cîte trei metode și acte legate între ele trei cîte trei, ceea ce ne apare ca fiind o constrîngere a realității pedagogice pe patul lui Procust al unei trinități logice.

H. G. Heun [16] definește metoda de învățămînt ca o succesiune logică, planificată, îndreptată spre un scop și organizată de profesor, constînd din etape (Teilschritten) ale activității instructive. El distinge opt metode pe care le include în ceea ce numește „structura organizatorico-metodică a instrucției", alături de scopurile didactice, căile logice, modurile de conducere a instrucției de către profesori, structura organizatorică a clasei și măsurile de stimulare și constrîngere.

Numeroasele preocupări din R. D. Germană [17] în legătură cu definirea metodelor de învățămînt sînt jusificate de faptul că această noțiune are încă un conținut discutabil, neclar, și cu sensuri variate, uneori prea înguste. La cele opt sensuri în care este folosit termenul de metodă de învățămînt (Unterrichtsmethoden) în R.D. Germană se pot adăuga multe altele cuprinse în diferitele definiții ale noțiunii în alte țări.

Astfel, René Hubert, consideră că metoda de învățămînt este „un mod de a lega și a adapta un interes intelectual și un obiect real" [18]. Ea mai este definită ca o „tehnică de predare [19] sau ca un procedeu în prezentarea materiei de instrucție și a conținutului unei activități" și ca o „organizare rațională a multor elemente care intră în procesul educativ, în natura copilului, materialele de instrucție și întregul proces de învățare" [20].

Marea diversitate de definiții, semnificații și clasificări ale noțiunii de metode de învățămînt pe care o constatăm în consultarea diferitelor studii pedagogice, a tratatelor și dicționarelor de specialitate ne îndreptățește concluzia că rezolvarea acestor probleme importante — determinarea noțiunilor științifice ale pedagogiei — nu poate fi obținută prin eforturile personale, adeseori divergente, ale unor pedagogi, ci prin unirea eforturilor tuturor pedagogilor dintr-o țară, prin colaborarea specialiștilor în cadrul organismelor internaționale de educație pentru stabilirea noțiunilor științifice și a unei terminologii pedagogice internaționale.

În lucrările unor pedagogi străini [21], se manifestă preocuparea pentru „metoda proble-

---

[16] H. G. Heun. *Die organisatorisch-methodische Gestaltung des Unterrichts*, în „Pädagogik", H. 2/1962, p. 151—161 ; idem, *Zur organisatorisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts*, în „Pädagogik", H. 7/1963, p. 602 și urm.

[17] *Schulpädagogik*, Teil I — *Didaktik*, Autorenkollektiv unter Leitung von H. Klein und K. Tomaschewsky, Volk und Wissen Verlag, Berlin, 1963, p. 378 și urm.

[18] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1961, p. 499.

[19] H. C. Barnard ș.a., *A. Handbook of British Educational Terms.*, Harrap & Co., London, 1963 (articolul *Method).*

[20] C. V. Good (Editor). *Dictionary of Education*, Mc. Graw-Hill, New York, 1959 (articolul *Teaching method.).*

[21] Vezi : W. Renneberg, *Die Darbietung des Stoffes in Form von Problemen als Methode des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*, în „Pädagogik", H. 8/1957, p. 596—600 ;
Cz. Kupisiewicz, *op. cit.* ; B. Dietz, W. Kuhrt, *Durch richtige Problemstellung im Unterricht zu höheren Lernergebnissen*, în „Pädagogik" H. 7/1960, p. 596—614 ; F. Hermann, *op. cit.* ; W. Okon, *op. cit.* ; J. Skalková, A. M. Dostal, *op. cit.* ; M. Skatkin, *op. cit.*, D. V. Vilkeev, *Rol ghipotezi v obucenii*, în „Sovetskaia pedagoghika", 6/1967, p. 59—68 ;
M. Markov (Sofia), *O problemnom obucenii, ibidem*, nr. 7/1967 ; T. V. Kudreavtev *Nekotorîe psihologo-didakticeskie voprosî problemnogo obuceniia, ibidem*, nr. 8/1967, p. 61—72.

matizării", a punerii elevilor în situații problematice, preocupare care nu este străină cercetării pedagogice din țara noastră. Considerată de unii pedagogi (B. Dietz, W. Kuhrt și A. Uhlig) ca act didactic și nu ca metodă de învățămînt, problematizarea a constituit obiectul unui experiment efectuat de Czeslaw Kupisiewicz, în anul școlar 1957-1958, la o școală medie din Varșovia. El a folosit în predarea aceloraşi teme, la fizică și chimie, la clase paralele, următoarele metode : metoda prezentării verbale a materiei (expunerea profesorului, conversația), demonstrarea, metoda activității elevilor în laborator, metoda problematizării. În experimentul amintit metoda problematizării a avut o eficiență instructiv-educativă superioară.

Pedagogul sovietic M. Skatkin afirmă că problematizarea prezintă următoarele avantaje pedagogice : asigură însușirea conștientă a cunoștințelor și transformarea lor în convingeri ; îi învață pe elevi să gîndească științific, dialectic ; stimulează interesul lor pentru învățătură. În rezolvarea situațiilor problematice, D. V. Vilkeev consideră că ipotezele joacă un rol important, ele sporind nivelul activității școlare și contribuind la dezvoltarea gîndirii științifice.

O altă metodă de învățămînt spre care se îndreaptă preocupările mai noi ale pedagogilor este „metoda cercetării" [22]. Asimilîndu-se activitatea cognitivă a elevilor cu activitatea de cercetare a omului de știință, ei sînt puși în situația „de a descoperi" adevărurile științifice. Desigur, „descoperirile științifice" ale elevilor în procesul de învățămînt, au caracterul de noutate pentru elevi și nu pentru știință. Această metodă prezintă avantajele de a familiariza pe școlari cu munca de cercetare și cu tehnicile acestei munci, de a dezvolta capacitățile de gîndire științifică, de a amplifica baza motivațională a activității lor de învățare, de a pregăti pe elevi pentru participarea lor în societatea de mîine Ea poate fi aplicată în numeroase variante, de la „cercetarea parțială" stabilită de acesta și rezolvată în ansamblu de el, pînă la cercetarea integrală efectuată de elevi, cu deplina libertate a acestora de a-și alege metodele, tehnicile de lucru, profesorului revenindu-i numai rolul de consultant sau for de avizare și sancționare a rezultatului final.

Considerăm că această metodă complexă sau acest complex de metode, care ridică numeroase probleme pedagogice și psihopedagogice, poate fi obiectul unor cercetări mult mai ample decît cele de pînă acum, dată fiind eficiența instructiv-educativă pe care o promite.

Desigur, cele prezentate de noi oferă numai o foarte sumară și parțială trecere în revistă a preocupărilor pedagogice de peste hotare în legătură cu metodele de învățămînt. Totuși, chiar și această prezentare limitată ne îngăduie să constatăm că există o cerință crescîndă de sporire a numărului metodelor noi și de perfecționare și modernizare a metodelor de învățămînt, cerință care se impune didacticienilor de pretutindeni. Instruirea programată, care-și dovedește din ce în ce mai mult utilitatea în procesul de învățămînt, a deschis de pe acum și va deschide încă noi perspective pentru îmbogățirea „trusei" de metode didactice aflate la dispoziția profesorului.

PELAGHIA POPESCU
TIBERIU POPESCU
Institutul de științe pedagogice
Filiala Iași

[22] Vezi : A. S. Fish, B. Goldmark, *Inquiry-Method. Three Interpretations*, in „The Science Teacher", London, Vol. 33, Nr. 2, 1966, p. 13—15; P. Dettart Hurd, *New Directions in Science Teaching K. College*, in „Education", Indiano-polis, Vol. 87, nr. 4, 1966, p. 210—214 ; W. Okon, *Zu bestimmten Analogien zwischen Lernen und Forschen*, în „Vergleichende Pädagogik", Berlin, 1/1966, p. 21—32 ; M. Skatkin, *op. cit.*

PROBLEME ALE PREDĂRII ISTORIEI ÎN ŞCOALA FRANCEZĂ

Modernizarea predării istoriei, ca şi în cazul celorlalte discipline şcolare, constituie la data actuală una din preocupările de bază ale unui număr din ce în ce mai mare de istorici, profesori şi pedagogi, aceasta referindu-se atît la conţinutul istoriei ca obiect de predare în şcoală, cît şi la metodele şi procedeele utilizate în predarea ei. Istoria, ca obiect de predare în şcoală, în ceea ce priveşte conţinutul, trebuie să reflecte stadiul actual de dezvoltare a ştiinţei istoriei, iar în ceea ce priveşte metodele şi procedeele de predare, să reflecte ultimele rezultate ale cercetărilor din domeniul psiho-pedagogiei. O notă specifică a istoriei ca ştiinţă, cît şi a istoriei ca obiect de predare în şcoală o constituie faptul că ambele se îmbogăţesc continuu cu noi date, fapte şi evenimente istorice contemporane, care într-un număr destul de însemnat se adaugă la fondul de date, fapte şi evenimente istorice cunoscute şi se impun cu toată certitudinea a fi introduse. Această îmbogăţire continuă a conţinutului ridică permanent şi periodic problema unei cît mai riguroase selecţii a materialului din punct de vedere cantitativ şi calitativ. Ce anume trebuie să cunoască tineretul din şcoli din trecutul şi prezentul istoriei patriei lor şi al istoriei întregii omeniri şi cum să se transmită şi să se însuşească mai uşor, mai rapid şi mai temeinic cunoştinţele care să contribuie la formarea lor ca oameni ai societăţii contemporane sînt principalele întrebări la care se caută să se răspundă astăzi.

La data actuală se fac în mai toate ţările cercetări pentru a se ajunge la soluţionarea problemelor pe care le ridică întrebările de mai sus.

Ne vom referi de data aceasta la unele rezultate ale cercetărilor făcute în Franţa şi mai precis la modul cum se reflectă aceste rezultate din domeniul didacticii speciale (istoria) în conţinutul unor programe şi manuale şcolare, a unor lucrări de metodica predării istoriei.

Unul din ultimele studii cu caracter metodic apărute în Franţa, *Învăţarea istoriei şi problemele sale (L'enseignement de l'histoire et ses problemes,* Paris, 1967, p. 140), al profesorului Marcel Reinchard de la Sorbona, indică unele soluţii, de altfel cu caracter foarte general-orientativ, la întrebările amintite. Pe bună dreptate, el scrie în acest studiu :

„În ceea ce priveşte istoria, această istorie de dimensiuni uluitoare, disproporţia dintre obiectul de studiu şi posibilităţile elevilor ridică această problemă şi o agravează".

În capitolul 3 al aceleiaşi lucrări, intitulat *Ce fel de istorie să se predea ?* pornind de la cele spuse de marele istoric francez Michelet : „Ştiinţa şi critica înseamnă cu totul altceva decît învăţămîntul" şi precizînd că „a instrui înseamnă a alege", el face o succintă critică a programelor şi manualelor folosite în şcoala franceză [1] şi, în concluzie, precizează în linii mari ce trebuie să se predea elevilor la istorie : „Elevii trebuie să-şi însuşească sensul continuităţii istorice, cadrul cronologic fundamental al fiecărei epoci, faptele esenţiale şi marile curente ale civilizaţiei situate în timp şi în spaţiu". El cere ca în selectarea acestui material să se ţină seama de posibilităţile de înţelegere ale elevilor şi de nivelul pe care-l au aceştia în ceea ce priveşte cunoaşterea istoriei. De altfel, cele precizate în mare de Marcel Reinchard cu privire la ceea ce trebuie să înveţe elevii la istorie corespund cerinţelor pe care le indică majoritatea istoricilor şi pedagogilor de pretutindeni. Dînd apoi o serie de indicaţii acestea tot cu caracter general şi orientativ — de modul cum trebuie să se predea istoria în şcoală, M. Reinchard pune un accent deosebit, printre altele, pe necesitatea familiarizării elevilor cu documentele istorice *.

---

[1] Se referă în special la manualele de istorie de largă circulaţie ale lui Albert Malet şi J. Isaac.

* Prin documente istorice înţelegîndu-se totalitatea izvoarelor nescrise şi scrise ale istoriei.

De altfel, *necesitatea familiarizării elevilor cu documentele istorice,* începînd încă din şcoala elementară, constituie una din preocupările esenţiale, aş spune caracteristice, ale studiilor de metodica predării istoriei în Franţa şi se reflectă aproape cu prioritate şi în conţinutul manualelor de istorie [2]. De aceea, în manualele de istorie din Franţa redarea documentelor istorice, atît din punct de vedere al ilustraţiei, cît şi al explicării conţinutului lor, ocupă o mare parte în cadrul fiecărei lecţii şi se caută să se explice şi să se exemplifice conţinutul lor tocmai plecînd de la acestea. Meritul autorilor acestor manuale constă tocmai în modul cum au reuşit să integreze întreaga varietate de documente istorice în cadrul conţinutului lecţiilor şi în felul în care le-au făcut accesibile elevilor cărora se adresează.

Sugestiv în această privinţă este chiar titlul unor manuale, ca cel referitor la istoria Franţei *Couleurs de l'histoire. Manuel d'histoire destinée au Cours Moyen, 1-re et 2-e années,* al profesorului J. Dupaquier şi în introducerea căruia se afirma :

„Cel mai bun mijloc de a cunoaşte trecutul în exactitatea sa este de a face să vorbească documentele pe care ni le-a lăsat". Pe aceeaşi linie merg astăzi majoritatea manualelor de istorie din Franţa. Varietatea documentelor istorice introduse în manuale, numărul lor mare, buna lor execuţie din punct de vedere tehnic şi artistic, precum şi modul de a le integra în conţinutul lecţiilor contribuie în mod deosebit la înţelegerea lecţiilor, la redarea culorii locale a epocii la care se referă, la educaţia estetică a elevilor, la trezirea interesului pentru studiul istoriei.

Fiecare ilustraţie este însoţită de un text explicativ redat într-o formă atractivă şi care completează în mod armonios materialul oferit de textul lecţiei. Iată cîteva din explicaţiile date la ilustraţiile din conţinutul unor manuale.

În *Histoire. Classe de Sixième,* al cărui autor este E. Prigent*, la lecţia referitoare la Mesopotamia antică, textul este însoţit de mai multe ilustraţii printre care şi cea care reprezintă vestita stelă pe care se află fragmentele păstrate din codicile de legi ale lui Hammurapi. În locul unei simple şi seci explicaţii a ceea ce reprezintă ilustraţia, se dă o explicaţie mai amplă care ajută pe profesor şi pe elev în interpretarea ilustraţiei respective şi care scoate în evidenţă valoarea acestui document istoric. În dreptul ilustraţiei care ocupă aproape întreaga pagină se indică locul unde se află astăzi stela lui Hammurapi (Muzeul Luvru) şi se dă următoarea explicaţie : „În vîrf, basorelieful reprezintă pe Zeul Cerului dictînd legile sale lui Hammurapi, care stă în picioare în faţa lui. Aceste legi, care sînt voinţa zeului, conţin 282 articole. În fiecare bandă caracterele cuneiforme se citeau de sus în jos".

Mergînd pe linia familiarizării elevilor cu documentele istorice, în manuale se trasează sarcini legate de munca independentă a acestora, de o mare varietate şi cu o deosebită valoare instructivă şi educativă. Din acelaşi manual, voi da două exemple. La tema referitoare la Egiptul antic două ilustraţii în culori, de o impecabilă calitate tehnică şi artistică, reprezintă aspecte legate de munca agricolă după picturi găsite pe pereţii monumentelor egiptene. Se cere elevilor ca pe baza celor reprezentate în ilustraţii să explice modul de a se munci pămîntul în Egiptul antic (sistemul de irigaţii, uneltele de muncă etc.).

Alte două ilustraţii care înfăţişează mijloace de transport în Galia Romană (o barcă

[2] A se vedea în această privinţă lucrările : *L'utilisation du document dans l'enseignement de l'histoire,* „Service de la Recherche Pédagogique Centrale National de Documentation Pédagogique", 1952 ; *Utilisation des documents dans l'enseignement de l'histoire,* în „Dossiers documentaires", sept. 1958 ; P. Marchal, *Role et emploi du document dans l'enseignement de l'histoire,* în „Dossiers documentaires", 1963, nr. 53, p. 3—5 şi nr. 54, p. 3—10 ; M. H. Gossot, *L'utilisation du document en classe d'histoire et de geographie en C.E.G.,* în „Bulletin de la Société française de pédagogie", 1965, nr. 149 ; J. Leif, R. Dezaly, G. Rustin, *Pédagogie speciale,* Paris, 1965, fascicola 3, p. 1—94.

* Manualul se referă la istoria antică.

şi o căruţă cu călători şi mărfuri) sînt însoţite de următoarea explicaţie : „Aceste 2 basoreliefuri galo-romane se află la muzeul din Avignon. Să vedem ce învăţăminte putem trage dintr-unul şi din celălalt : 1. despre transportul călătorilor, 2. vasele de lichide, 3. transportul pe mări în Galia Romană".

Ilustraţiile care înfăţişează portretele personalităţilor amintite în conţinutul lecţiilor, redate în majoritatea lor în culori, după operele unor artişti celebri contemporani şi cu aceeaşi execuţie bună tehnică şi artistică, sînt numeroase în conţinutul manualelor franceze de istorie. Explicaţiile care le însoţesc nu se rezumă numai la indicarea persoanei pe care o reprezintă, ci sînt mult mai ample şi cu valoare instructivă şi educativă. În *Histoire. Classe de Quatrième-Lycées*, care tratează istoria universală de la războiul de 100 de ani pînă în secolul al XVII-lea, reproducîndu-se portretul lui Cromwell pictat de Rembrandt, autorul manualului îl însoţeşte cu un portret al aceluiaşi făcut de un scriitor contemporan, după care adaugă : „Acest portret al lui Cromwell făcut de un contemporan, Philipp Warwick, îl putem considera ca imparţial ? Ne ajută el să cunoaştem cu exactitate calităţile şi defectele lui Cromwell ?"

Dar pe lîngă această preocupare de a familiariza pe elevi cu documentele istorice, manualele de istorie din Franţa se remarcă şi prin felul cum reuşesc să accentueze ideile principale pe care le conţin lecţiile. Reliefarea lor se face chiar în titlurile subcapitolelor lecţiilor şi este marcată în întregul text al paginilor, prin litere de un format deosebit şi de un colorit aparte. Pentru exemplificare, semnalăm subtitlurile de la lecţia introductivă : *Ce este istoria. Utilitatea ei* din manualul deja amintit *Histoire. Classe de Sixième :* 1) „Un elev din clasa a 6-a poate să răspundă la întrebarea ce este istoria" ; 2) „Istoria permite de asemenea să cunoaştem ceea ce se numeşte civilizaţie ; să stabilească progresele realizate" ; 3) „Istoria formează un tot. Dar pentru a uşura învăţarea ei o împărţim în perioade care se succed începînd din timpurile cele mai îndepărtate".

Tratînd problema izvoarele istoriei — *Cum se scrie istoria* — se fixează subtitlurile : 1) Cărţile de istorie diferă total de romane, 2) Printre numeroasele documente folosite de istorie, documentele nescrise au o mare importanţă, 3) Căutarea documentelor nescrise necesită săpături minuţioase şi o detaliată examinare pentru a le data şi autentifica. Nefiind simple enunţări de titluri, ele sugerează chiar din felul cum sînt redactate ideea principală pe care o vor analiza în conţinutul subcapitolului respectiv. Manualele de istorie din Franţa conţin un număr remarcabil de hărţi şi de scheme care — executate în bune condiţii tehnice — contribuie la redarea dinamismului specific istoriei.

Dar una din cele mai discutate probleme de didactică specială este realizarea unei predări diferenţiate a istoriei în şcoala elementară şi în liceu.

Multe lucrări de metodica predării istoriei, precum şi amplele discuţii ce au loc pe această temă între istorici, pedagogi şi profesori din toate regiunile Franţei, discuţiile organizate în cadrul presei de specialitate, caută să găsească soluţii. Pînă în anul 1945, predarea istoriei în Franţa s-a făcut pe baza sistemului linear, pentru ca de atunci şi pînă astăzi să se facă pe baza sistemului concentric.

În articolul *Istoria în discuţie*, publicat în „L'éducation nationale" din 11.I.1968, se constată o realitate — de altfel valabilă pentru studiul istoriei şi în alte ţări şi în ţara noastră — şi anume necesitatea prezentării diferenţiate a istoriei în şcoala elementară şi liceu, în cadrul predării concentrice a istoriei.

Autorul articolului, analizînd trei manuale de istorie, ajunge la următoarea concluzie : „Cele 3 cărţi luate la întîmplare mi s-au

părut asemănătoare, foarte mult asemănătoare : cîteva amănunte suplimentare la una, dar spiritul, chiar termenii, rămîn identici".

În urma acestor ample discuţii s-a ajuns la concluzia ca în clasele terminale * să se introducă studiul *Istoriei civilizaţiei lumii contemporane.*

Mihail Bur, în articolul *Învăţămîntul şi viaţa,* publicat în „Cahiers Pedagogique", 1962, nr. 53, p. 28, arătînd necesitatea actuală de a introduce acest curs la clasele terminale, scrie că „Introducerea civilizaţiilor în programe înseamnă a restitui învăţămîntului principala sa funcţiune, care este aceea de a pregăti pentru viaţă"... „Noua programă de istorie a claselor terminale, deoarece răspunde cerinţelor culturii actuale, poate contribui la revoluţia gîndirii secolului al XX-lea : extinderea inteligenţei la dimensiunile lumii".

Programa claselor terminale — care precizează conţinutul cursului de istoria civilizaţiei lumii contemporane — s-a elaborat în anul 1962 şi a provocat în rîndul masei mari a profesorilor de istorie din Franţa, la data apariţiei ei, neîncredere. Maurice Benchetrit, în articolul *Sensul şi valoarea unui studiu al civilizaţiilor,* apărut tot în „Cahiers Pedagogiques", nr. 53, iunie 1962, p. 15—18, arăta : „Noua programă de istorie a civilizaţiei contemporane" a produs neîncredere printre profesorii de istorie ; această neîncredere mi se pare salutară". Ea era provocată în primul rînd de faptul că profesorii de istorie nu erau pregătiţi pentru aceasta, nu dispuneau de documentarea necesară etc.

Programa şi manualele realizate pe baza ei [3] cuprind 2 mari capitole : *Lumea contemporană* şi *Civilizaţiile lumii contemporane.* În primul capitol, se tratează evenimentele importante care au dus la apariţia lumii contemporane, lume contemporană care — după autorii programei şi ai manualelor de istorie — începe din perioada primului război mondial (1914 — 1918). Cel de-al doilea capitol mare — *Civilizaţiile lumii contemporane* — se referă la precizarea definiţiei noţiunii de civilizaţie ca „ansamblu de condiţii materiale, sociale şi intelectuale în care trăieşte un grup de oameni", iar apoi tratează *Lumea occidentală, Lumea comunistă europeană* (U.R.S.S. şi statele de democraţie populară din Europa), *Lumea musulmană, Lumea din zona Oceanelor Indian şi Pacific, Lumea Africii Negre.* În prezentarea acestor mari curente de civilizaţie se studiază originea lor, evoluţia lor istorică, aspectele specifice ale fiecăruia, influenţele pe care le-au exercitat unele asupra altora etc. Cursul de istoria civilizaţiei lumii contemporane se termină cu tema *Marile probleme mondiale ale momentului* (tehnica contemporană, marile curente ideologice contemporane, cooperaţia internaţională).

Noi precizări cu privire la predarea acestui curs se adaugă în conţinutul articolelor *Reforma programelor de Istorie şi Geografie* şi *Istoria în discuţie* din „L'éducation nationale" din 13.IV.1967 şi din 11.I.1968, precum şi în studiile de metodica predării istoriei.

În primul rînd, se arată că predarea acestui curs nu se poate face decît după ce elevii şi-au însuşit toate cunoştinţele esenţiale cu privire la istoria universală (de la antichitate la contemporaneitate) şi cele privind istoria Franţei. Şi acest lucru trebuie făcut temeinic în clasele şcolii elementare şi în şcoala medie. Acest curs despre istoria civilizaţiei lumii contemporane constituie de fapt o generalizare pe o treaptă superioară a înţelegerii procesului istoric ; el ajută pe elevi

---

* Cu clasa terminală se încheie şcoala medie de tip liceu sau colegiu.

[3] *L'histoire des civilisations en classe terminale* de Georges A. Lafuente, J. Guiter şi Pierre Prégniard şi *Cours d'histoire, Classes terminales,* tom. I şi II : *Le Monde Contemporain şi Les civilisations du monde contemporain.*

să stabilească o legătură firească între trecut, prezent şi viitor. Indicaţiile metodice care se dau cu privire la felul cum trebuiau ţinute aceste lecţii vizează tocmai introducerea mijloacelor tehnice moderne audio-vizuale (film, diafilm, disc, televiziune etc.) în procesul de predare a istoriei.

Valoros este şi faptul că se atrage atenţia profesorilor care predau acest curs să stabilească o continuă şi strînsă legătură între istorie şi celelalte ştiinţe, în special geografia. Există şi propunerea ca acest curs de istoria civilizaţiei contemporane să se extindă la mai multe clase ale şcolii medii şi nu numai la clasele terminale.

Soluţiile găsite de şcoala franceză în ceea ce priveşte perfecţionarea predării concentrice a istoriei prezintă interes, mai ales în etapa actuală, cînd se pune în mod pregnant problema modernizării procesului de învăţămînt şi a unei cît mai riguroase selecţii a materiei ce intră în conţinutul fiecărui obiect de învăţămînt.

DINU CONSTANTIN
şef sector la Institutul de ştiinţe pedagogice

MANUALE EXPERIMENTALE — RECENZII

„GEOGRAFIA FIZICĂ GENERALĂ PENTRU CLASA A V-a"*

În cadrul procesului de învățămînt, *geografia* — disciplină cu o însemnată pondere în procesul de instruire științifică și de educare comunistă a tineretului — cunoaște o dezvoltare continuă. Prin cercetări și căutări permanente, urmate de rezolvări înnoitoare, ea și-a adus an de an contribuții sporite la cunoașterea geografică a teritoriului, populației și economiei patriei noastre, precum și a celorlalte țări ale lumii.

Cercetările, căutările și rezolvările la care ne-am referit n-au constituit un drum neted. Probleme ca : *obiectul și sarcinile geografiei, locul și rolul geografiei în societatea socialistă, unitatea geografiei ca știință, raportul dintre om și natură, succesiunea legică a disciplinelor geografice pe clase* — sînt numai cîteva din problemele de pondere care au trebuit să fie rezolvate în vederea edificării locului și rolului geografiei în școala noastră, pe linia preocupărilor permanente de optimizare a procesului instructiv-educativ.

Îndeosebi succesiunea legică a disciplinelor geografice pe clase (de la a III-a pînă la a XII-a) a ridicat probleme nu ușor de rezolvat. Experiența anterioară arătase că predarea geografiei fizice generale la clasa a V-a întîmpină unele greutăți, datorită particularităților de vîrstă ale elevilor și caracterului mai abstract al cunoștințelor respective. Ca urmare, s-a stabilit ca în clasa a V-a să se predea concomitent cunoștințe de geografie fizică generală și de geografie regională, cu precumpănirea celor din urmă. Concluziile care au reieșit din aplicarea acestei programe, începînd din anul 1960, au arătat că însușirea cunoștințelor la geografie în școala de cultură generală se realizează mai mult memorial, nu rațional, și că nu se asigură o satisfăcătoare bază de noțiuni și cunoștințe geografice necesare predării geografiei în celelalte clase. Cu alte cuvinte, s-a dovedit încă o dată necesitatea obiectivă a respectării „logicii geografiei ca știință".

Determinat de aceste considerente, Ministerul Învățămîntului a aprobat ca, începînd din anul 1965, prin grija și sub conducerea Institutului de științe pedagogice, să se efectueze în cîteva școli din București experimentul predării geografiei în școala generală astfel : la clasa a V-a — *Geografia fizică generală și continentul Africa* ; la clasa a VI-a — *Geografia continentelor sudice* ; la clasa a VII-a — *Geografia continentelor nordice* ; la clasa a VIII-a — *Geografia patriei*. Experimentul se desfășoară de 3 ani la Liceul „Ion Neculce" din București, predarea efectuîndu-se de către prof. I. Sucitul, și de 2 ani la Școala generală nr. 122 — profesor predător Eugenia Chivulescu.

Colectivul format din cercetătorii Em. Constantinescu și P. Bărgăoanu de la institut și prof. I. Sucitu de la Liceul „Ion Neculce" a elaborat manuale experimentale de geografie pentru clasele a V-a, a VI-a și a VII-a. Manualul pentru clasa a V-a a fost experimentat 3 ani consecutiv la Liceul „Ion Neculce" și 2 ani la Școala generală nr. 122 din București, aducîndu-i-se treptat îmbunătățirile corespunzătoare. În cele ce urmează subliniem cîteva aspecte ale acestui manual experimental.

Concepția și structura acestuia, precum și corelarea lui cu programele de geografie pentru celelalte clase ale școlii generale, reflectă valorificarea experienței înaintate acumulate de școala noastră în decursul deceniilor anterioare, aplicarea multor indicații pedagogico-metodice ale clasicilor geografiei românești — S. Mehedinți, G. Vâlsan, C. Brătescu, M. David — precum și aspecte evidente care caracterizează direcțiile actuale de dezvoltare a geografiei, cerințele majore ale modernizării predării geografiei în școală, exigențele didacticii științifice. Manualul este structurat pe trei secțiuni.

Prima secțiune cuprinde 5 lecții, în care se reiau la un nivel mai ridicat cunoștințele însușite de elevi în clasele anterioare. Lecțiile urmăresc două obiective principale : primul — crearea premiselor necesare predării cunoștințelor de geografie fizică generală la elevii clasei a V-a ; al doilea — pregătirea unor elemente de bază pentru predarea și însușirea temeinică a cunoștințelor respective.

A doua secțiune — pentru care sînt afectate lecții ce se predau în 51 ore — este sistematizată pe cinci capitole : „Noțiuni și cunoștințe de geografie matematică" (7 ore), după care urmează patru capitole destinate studiului învelișurilor geografice — „Atmosfera" (9 ore), „Hidrosfera" (11 ore), „Litosfera" (21 ore) și „Biosfera" (3 ore). Atrage atenția numărul mare de ore afectate studiului „Litosferei" (21 ore). Faptul este justificat, dacă avem în vedere că „Litosfera" este permanent și activ influențată de celelalte învelișuri geografice, la rîndul ei condiționînd în mare măsură geneza, dinamica și repartiția pe glob a celor mai multe fenomene fizico-geografice. Din aceleași considerente, în capitolul respectiv se dau și noțiuni de geologie, cu accent pe cele de mineralogie și petrografie.

Secțiunea a III-a a manualului este afectată studiului geografic sumar al Africii (6 ore) — așezarea, relieful, clima, apele, flora și fauna — prezentate pe marile regiuni naturale ale acestui continent. Studiul sumar al geografiei Africii — în continuarea predării

* Autori : P. Bărgăoanu, Em. Constantinescu, I. Sucitu.

cunoștințelor de geografie fizică generală și la aceeași clasă — este binevenit. El oferă prilejul unei confruntări practice, aplicative, un mijloc de fixare temeinică a cunoștințelor de bază din domeniul geografiei fizice generale, cu care elevii vor trebui să opereze în cadrul cursurilor de geografie în celelalte clase ale școlii generale.

Verificarea eficienței manualului analizat s-a efectuat în decursul anilor 1965—1968 prin : aprecierea atentă a cunoștințelor elevilor lecție cu lecție, numeroase lucrări de control la clasa experimentală, lucrări de control comparative la diferite clase a V-a neexperimentale, solicitarea cunoștințelor de geografie ale elevilor din clasa experimentală în cadrul predării altor discipline, participarea la numeroase lecții a unor geografi și pedagogi. Rezultatele obținute și concluziile desprinse atestă caracterul riguros științific al programei, manualului și modului de predare a geografiei fizice generale în cadrul experimentului realizat.

Pe linia preocupărilor de desăvîrșire a manualului la care ne-am referit propunem următoarele : a) la lecțiile despre plan și hartă elevii să fie sumar informați și despre tehnica actuală în alcătuirea hărților cu ajutorul aerofotogrametriei ; b) la capitolul „Noțiuni de geografie matematică“ să se folosească cu prioritate unele concluzii și materiale oferite de explorarea Cosmosului, mai ales cînd este vorba de forma și mișcările pămîntului ; c) partea a doua a manualului — „Noțiuni de geografie matematică“ și „Învelișurile geografice“ — să fie dezvoltată cu unele cunoștințe de sinteză asupra populației și economiei lumii, privind aspecte demografice și etnografice ale populației globului, principalele bogății ale solului și subsolului globului și importanța lor pentru societate, condițiile fizico-geografice care favorizează cultura plantelor și creșterea animalelor, ținînd seama de zonarea climei, vegetației și solurilor pe glob ; d) lecția „Acțiunea omului în transformarea naturii“ să fie îmbogățită cu unele date recente reieșite din expedițiile complexe întreprinse în ultimii ani pe diferite continente, mări și oceane ale lumii, precum și cu unele date referitoare la acțiunile O.N.U. în scopul mai bunei valorificări a resurselor unor regiuni de pe glob.

Din cele menționate se desprind următoarele considerente : în școala noastră, geografia fizică generală s-a predat decenii de-a rîndul în clasa I secundară (actuala clasă a V-a), obținîndu-se rezultate bune ; în sprijinul acestei predări s-au referit adesea în lucrările lor fruntașii geografiei românești ; elevii clasei a V-a de astăzi au un nivel de cunoștințe mai bogat și un orizont mai larg decît cei din trecut ; în multe țări cu învățămînt dezvoltat, geografia fizică generală se predă în prima clasă de liceu ; rezultatele experimentului realizat la cele două școli din București, în anii 1965—1968, confirmă accesibilitatea cunoștințelor de geografie fizică generală la elevii clasei a V-a, precum și necesitatea obiectivă, legică, a asigurării primordialității acesteia în programa de geografie a școlii generale.

CORNEL LUPAȘCU

„CURS UNIC DE BIOLOGIE PENTRU CLASA A IX-a“*

Stadiul actual de dezvoltare a cunoștințelor biologice nereflectîndu-se într-o măsură satisfăcătoare în conținutul programelor și manualelor actuale face ca cerințele de cunoaștere ale tineretului să rămînă în bună parte neîmplinite, perspectivele actuale de dezvoltare ale biologiei neîntrezărite de elevi, interesul față de această știință fiind astfel inevitabil frînat.

Cu cîțiva ani în urmă, cercetători ai Institutului de științe pedagogice și profesori din cadrul Societății de științe naturale au ajuns la convingerea că aceste lipsuri ar putea fi înlăturate, dacă predarea noțiunilor de biologie, de-a lungul celor patru ani de liceu, s-ar realiza avînd ca fir conducător problemele fundamentale ale acestei științe, ca :

I. Materia vie și originea vieții. II. Organizarea lumii vii — principalele grupe de organisme vegetale și animale. III. Metabolismul. IV. Reproducerea. V. Dovezile evoluției, forțele motrice și desfășurarea ei. VI. Probleme de ecologie : specie, biocenoză etc., spre a forma la elevi o viziune unitară și clară asupra fenomenelor biologice, astfel ca ei să înțeleagă evoluția în toată complexitatea ei, începînd de la atom, moleculă, protoplasmă și diferitele ei niveluri de organizare din ce în ce mai complexe.

Prin cercetătorii săi, la care s-a atașat un colectiv de colaboratori externi, Institutul de științe pedagogice a trecut la elaborarea manualului experimental pentru clasa a IX-a, după proiectul de programă. Predarea după acest manual este în al doilea an de experimentare la Liceul nr. 15 din București și la Liceul din comuna Brănești.

Manualul cursului unic de biologie cuprinde patru volume, multiplicate pentru uz intern, corespunzătoare celor patru clase de liceu. Primul volum, destinat clasei a IX-a și prezentat sub formă de *manual-atlas*, este în curs de revizuire pentru reeditare. Fiind manualul cel mai apropiat de finisare și reprezentînd totodată, prin lecțiile pe care le conține, fundamentul edificiului de cunoștințe biologice pe care urmează să-l construim în mintea elevilor, în decursul celor patru ani de liceu, va fi obiectul analizei noastre.

Primele lecții au caracter introductiv, intitulîndu-se „Obiectul biologiei și locul ei în cadrul științelor naturii“, „Metode de cercetare în biologie“. Această ultimă temă umple un gol resimțit din plin pînă acum în programa științelor biologice, anume caracterizarea metodelor generale și speciale ale științelor biologice. Astfel, elevul capătă de la început un oarecare orizont asupra posibilităților de cercetare în acest domeniu și asupra felului în care ele au progresat.

În capitolul al II-lea se studiază materia vie în general, din punct de vedere al compoziției, al proprietăților fizice, chimice și fiziologice, în interdependență cu factorii mediului înconjurător. Elevii fac astfel cunoștință încă de la început cu obiectul propriuzis al științelor biologice : materia vie, formă superioară de organizare a materiei.

* Autori : Ion Voiculescu și colaboratorii.

Lecția a 9-a, despre „Unitatea materiei în univers", apare ca o concluzie firească pe care ajunge să o deducă ei singuri, după cum am constatat prin predarea la clasă a acestui curs experimental. Firul logic al cunoașterii impune apoi trecerea la studiul problemei originei vieții în lumina celor mai argumentate ipoteze științifice. Tot practica în desfășurarea experimentului ne arată că acesta este una din temele urmărite cu cel mai mare interes de către elevi, iar temutele greutăți privind lipsa posibilității de utilizare a noțiunilor de chimie necesare au fost cu succes prevenite prin felul cum sînt prezentate lecțiile.

Printre altele, cursul unic de biologie urmărește și legătura dintre științele biologice și celelalte științe ale naturii, iar acolo unde programa respectivei științe și clase nu corespunde cerințelor problemelor de biologie se predau în cadrul lecțiilor de biologie noțiunile ajutătoare necesare de fizică, chimie etc. Ideea mișcării și transformării continue a materiei de la inferior la superior este concretizată apoi prin prezentarea nivelurilor de organizare a materiei vii (forme precelulare, organisme unicelulare, organisme pluricelulare, populația, specia, biocenoza, biosfera), definindu-se totodată noțiunea de sistem și explicîndu-se caracteristicile sistemelor (integralitate, autocontrol și echilibru dinamic). Astfel, elevul este pus de la început în situația de a înțelege formele de manifestare a vieții în lumina celor mai moderne cercetări științifice și de a se convinge, pe de altă parte, în mod temeinic despre unitatea și diversitatea lumii vii.

Structura celulei, văzută în lumina microscopului electronic, este descrisă în corelație cu fenomenele pe care le manifestă : osmoză, turgescență, plasmoliză, diviziune. Aceste fenomene sînt studiate nu numai teoretic, ci și practic, într-o lecție specială.

Încadrarea lucrărilor practice ca tip de lecție la fiecare temă care necesită aceasta este o altă parte pozitivă a manualului ; elevii capătă prețioasa deprindere de a observa natura, de a cerceta.

Noțiunile de sistematică prezentate în lecția a X-a pregătesc pe elevi pentru înțelegerea clasificării regnului vegetal și animal, la studiul căruia se trece. Pentru a se asigura posibilitatea efectuării lucrărilor practice de morfologie și sistematică vegetală cu material natural, la definitivarea manualului s-a propus studierea mai întîi a planului de organizare a regnului animal, în trimestrul al II-lea al clasei a IX-a, și apoi a planului de organizare a regnului vegetal, în trimestrul al III-lea al aceleiași clase.

Lecțiile de sistematică vegetală și animală se succed în ordinea celei mai corecte clasificări naturale, subliniindu-se mereu în conținutul lor mai ales progresul morfologic în funcție de adaptarea la mediu și legăturile filogenetice puse în evidență prin ontogenie sau prin forme de tranziție actuale sau fosile. Morfologia organelor vegetale (rădăcina, tulpina, frunza, floarea) este încadrată la studiul cormofitelor, reliefînd, prin însăși poziția acestor lecții, progresul morfologic realizat de aceste plante.

Una din modalitățile fundamentale de prezentare a lecțiilor-atlas este comparația dintre alcătuirea plantelor și cea a animalelor, scoțînd în evidență gradul de complexitate diferit al acestor regnuri și totodată originea lor comună. Manualul-atlas este bogat ilustrat, avînd 78 de planșe și 185 figuri, alese cu grijă și, în general, bine executate. În același sens este lăudabil faptul că *s-a renunțat la sistemul legendei* sub figuri, indicațiile necesare fiind scrise direct pe desen. Este o realizare de mare valoare pedagogică, întrucît aceasta contribuie mult la ușurarea studiului individual al elevilor. Ea constituie împlinirea unui vechi și repetat deziderat al cadrelor didactice.

Rezultatele celor doi ani de experiment desfășurat pe baza manualului-atlas al Cursului unic de biologie la clasa a IX-a sînt promițătoare. Procentajul de promovare la clasa la care am predat după acest manual este de 100%. Desigur, aceste rezultate sînt determinate în primul rînd de interesul sporit al elevilor față de conținutul unui astfel de învățămînt biologic și de modul cum este realizat manualul, după cum declară mulți dintre ei. Este de asemenea concludent faptul că în clasele a X-a se lucrează foarte ușor și plăcut cu întreaga clasă în predarea temelor de anatomie și fiziologie comparată vegetală și animală prevăzute de programa experimentală.

Unele lucrări de selecționare mai riguroasă a exemplelor și datelor citate în manual, pentru înlăturarea tendinței de supraîncărcare, cizelarea mai riguroasă a stilului în vederea unei expuneri cît mai cursive, mai atrăgătoare și totodată mai accesibile, vor contribui, credem, la perfecționarea acestui manual care deschide perspective deosebit de interesante în predarea în viitor a științelor biologice în liceu.

Am convingerea că în urma revizuirii acestei prime forme — și așa destul de lăudabile — a manualului, Institutul de științe pedagogice va prezenta Ministerului Învățămîntului un model de felul cum trebuie să fie manualul școlar atît de dorit de cadrele didactice.

CEZARA POPOVICI

„MANUAL EXPERIMENTAL DE FIZICĂ PENTRU CLASA A VI-a"

Noutatea și spiritul modern al manualului elaborat de Marius Gall și Emilia Constantinescu, cercetători la Institutul de științe pedagogice, multiplicat pentru uz intern, constă în prezentarea unui sistem de cunoștințe perfect structurate, care urmărește logica internă a științei respective.

Manualul experimental este alcătuit pe baza unei concepții unitare. Fizica este prezentată ca un întreg, cunoștințele fiind grupate în jurul unor idei fundamentale care constituie baza explicativă a faptelor și fenomenelor particulare : ideea unității materiale a lumii fizice ; ideea de mișcare ca formă de existență a materiei.

În manualul pentru clasa a VI-a, ideea unității lumii materiale este concretizată prin prezentarea unuia din aspecte și anume cel corpuscular (discontinuu), în capitolul introductiv, „Structura substanței". Capitolul „Structura substanței" servește nu numai ca bază explicativă a unui grup de fenomene și fapte fizice, dar pune premisele înțelegerii a însuși obiectului fizicii și a unor noțiuni de bază pe care elevii le vor întîlni de-a

lungul întregului curs de fizică (substanță, corp, masă, densitate, stări de agregare).

Ideea de mișcare ca formă de existență a materiei, schițată în primul capitol pe baza teoriei structurii substanței, apare mai precis conturată în capitolul „Mecanica", unde sînt tratate fenomenele și faptele legate de mișcarea ordonată, de ansamblu, a moleculelor (mișcarea mecanică).

Manualul experimental prezintă o serie de calități și anume :

— grija deosebită pentru clarificarea sensului fiecărei noțiuni nou introduse și apoi definirea corectă a noțiunii respective. Exemplele sînt nenumărate : mărime fizică, fenomen fizic, lege fizică etc. (clarificarea sensului noțiunilor constituie o deosebire față de actualul manual unde o serie de noțiuni sînt considerate drept cunoscute) ;

— prezentarea locului fizicii în ansamblul *științelor naturii și a domeniilor de tangență* cu celelalte discipline pozitive (biologie, chimie, geologie, astronomie) ;

— introducerea încă din clasa a VI-a a Sistemului internațional de unități (conform STAS) și folosirea lui pe întreg parcursul manualului ;

— integrarea organică a problemelor legate de măsurători în fizică, în cadrul tratării mărimilor fizice respective, (se poate cita ca exemplu tratarea măsurării spațiului și timpului în tema „Elementele mișcării" etc.) ;

— introducerea noțiunii de vector la clasa a VI-a constituie premisa înțelegerii juste din punct de vedere științific a anumitor noțiuni ca viteză, forță etc. Se evită astfel situația existentă în manualele în care una și aceeași mărime este tratată drept scalar, la un nivel, și drept vector la alt nivel (ex. viteza în clasa a VI-a și în clasa a IX-a) ;

— introducerea măsurării dinamice a forței și masei reprezintă foarte bune exerciții pentru elevi în formarea unor raționamente riguroase din punct de vedere științific ;

— modul de tratare a noțiunii de greutate cu totul nou, pornind de la gravitația universală, deci plecînd de la un aspect cu totul general. Se insistă asupra faptului că greutatea nu este o proprietate a corpului, pentru că greutatea este condiționată de situarea corpului în cîmpul gravitațional al unui corp ceresc ;

— existența unor rezumate după fiecare temă. Ele sînt binevenite (mai ales pentru copiii de 12—14 ani), deoarece reliefează principalele concluzii ce se detașează din text ;

— prezența, după fiecare capitol, a unor teme pentru acasă. Aici, predominante sînt problemele de text, unele din ele fiind formulate pe linia învățămîntului programat. Aceste întrebări (probleme de text) contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor și la însușirea rațională a cunoștințelor.

Prezentarea cunoștințelor, deși strict logică, este uneori puțin cam densă, și în această privință manualul ar trebui revizuit. De asemenea, avîndu-se în vedere faptul că manualul se adresează elevilor de clasa a VI-a (12—14 ani) numărul de desene este, după părerea mea, mic (densitatea desenelor fiind de circa 0,7/p. în loc de 1—1,2/p.). Pe de altă parte, tratarea anumitor teme din curs este uneori cam abstractă. Se impune în mod pregnant o mai mare legătură cu viața, cu practica.

MARCELA PÎRȘAN

„MANUAL EXPERIMENTAL DE FIZICĂ PENTRU CLASA A VII-a"*

În cadrul cercetărilor efectuate de Institutul de științe pedagogice se experimentează și un *Manual experimental de fizică* pentru clasa a VII-a, elaborat și multiplicat deocamdată pentru uz intern. Dacă elaborarea mai multor manuale pentru aceeași disciplină, la aceeași clasă, de către autori diferiți, constituie un folos pentru învățămînt, un manual care să aibă la temelie o cercetare experimentală poate reprezenta un progres însemnat în predarea disciplinei respective, atunci cînd va fi generalizat.

Acest manual este realizat după o programă de fizică pentru clasa a VII-a, alcătuită *după noi coordonate*, parte a unui sistem nou de închegare a cunoștințelor de fizică ce trebuie predate în școala generală. Conținutul programei de care vorbim se deosebește de acela al programei obișnuite. Materialul este structurat nu numai pe teme mari, *ci noțiunile sînt grupate în jurul unor idei de bază*, succedîndu-se într-o înlănțuire logică și cauzală. Cunoștințele de fizică din programa menționată pornesc de la cîteva noțiuni despre structura substanței, despre molecule, interacțiuni și mișcări moleculare. *În acest fel, prezentarea fenomenelor de mecanică* a solidelor (în clasa a VI-a) și mai ales a celor de mecanica fluidelor (în clasa a VII-a), sau a fenomenelor termice (în clasa a VIII-a) capătă un fir conducător explicativ : mișcarea particulelor componente ale sistemelor fizice. *După această programă*, principiul discontinuității substanței (cl. a VI-a) e completat în clasa a VII-a cu principiul conservării energiei, în capitolul despre lucru mecanic și energie. Elevii capătă astfel două moduri de gîndire — existența și mișcarea particulelor, precum și conservarea energiei — cu ajutorul cărora pot realiza înțelegerea fenomenelor fizice și a interacțiunilor acestor fenomene. Apare evident faptul că în manualul respectiv locul descriptivului este luat de explicativ. Temele de studiat pot de aceea să fie însușite conștient de către elevi, memorarea lor mecanică fiind înlăturată.

În consecință, acest manual contribuie la rezolvarea în modul cel mai firesc, a problemei supraîncărcării elevilor, deoarece memorarea mecanică a unor noțiuni disparate, neexplicate, produce supraîncărcarea elevilor mai mult decît mulțimea paginilor pe care sînt ele expuse. Iată de ce subliniez în mod deosebit această calitate a manualului despre care vorbim. Pentru ilustrare menționez capitolul „Mecanica fluidelor", în care fenomenele sînt explicate prin noțiuni de structura substanțelor, adică prin elemente de teoria cinetico-moleculară. Însușirile fundamentale ale fluidelor nu sînt de aceea numai enunțate, invitînd astfel pe elevi la memorarea lor, ci sînt deduse logic din principii generale (p. 134—135), stimulînd astfel gîndirea elevilor. Interesantă de urmărit este și succesiunea raționamentelor prin care se ajunge la noțiunea de presiune hidrostatică și la factorii de care depinde aceasta, pornind de la mobilitatea moleculelor. Pe aceeași linie logică se dezvoltă și prezentarea forței de apăsare exercitată

* Autori : Marius Gall și Emilia Constantinescu.

asupra unui corp solid cufundat într-un lichid (p. 166—177).

Tratarea sistematică și explicativă, logic structurată a materiei în clasele școlii generale are și o altă urmare bună : face posibilă îmbinarea principiului concentric cu cel liniar în predarea fizicii. Pe baza actualului manual, la mecanica din clasa a IX-a a liceului se vor putea doar recapitula noțiunile din statica fluidelor predate în clasa a VII-a, completîndu-se la un nivel mai ridicat.

Utilizarea cunoștințelor empirice ale elevilor și îmbinarea lor cu cele științifice este o altă trăsătură a manualului. Astfel, în tratarea temei despre lucru mecanic și randament se observă cum autorii pornesc de la cunoștințele empirice ale elevilor, de la exemple concrete, și ajung la formularea cantitativă a expresiei lucrului mecanic (p. 2) sau a randamentului unei mașini (p. 14).

În tratarea temelor, raționamentul logic este precizat cantitativ prin folosirea instrumentului matematic cunoscut de elevi. Matematica este utilizată ori de cîte ori este necesar, dar autorii păstrează o deosebită grijă ca semnificația fizică a proceselor fizice să nu fie înăbușită de un excesiv aparataj matematic. Astfel, după ce noțiunea de putere a unei mașini este precis conturată din punct de vedere fizic, se trece la exprimarea ei matematică, fără a rămîne la expresia de definiție $P = \frac{w}{t}$; se face un calcul matematic simplu, ajungînd la expresia $P = F_m \cdot v$, foarte utilă în rezolvarea problemelor practice. În mod asemănător, toate condițiile de echilibru ale mașinilor simple sînt exprimate cantitativ, ceea ce permite rezolvarea de către elevi a unor aplicații numerice.

O altă cale prin care manualul ajută pe elevi în dezvoltarea gîndirii lor științifice este aceea de a încheia fiecare capitol prin probleme-întrebări sau de calcul. Este în afară de orice îndoială că problemele-întrebări contribuie în mai multe feluri la ridicarea eficienței lecțiilor de fizică. În primul rînd, ajută la fixarea și la mai precisa conturare a noțiunilor, prin faptul că elevul trebuie să le utilizeze ca elemente exacte în judecarea problemei ; în al doilea rînd, trebuie să găsească relații între diferitele noțiuni necesare rezolvării problemei.

Astfel de probleme-întrebări sînt numeroase în manual ; de exemplu, cele de la p. 46—47, cele de la p. 75—76 și altele. Găsim în manual și cîteva probleme-experiment, cum sînt cele de la p. 188 și pe care le-am fi dorit mai numeroase, ținînd seamă de valoarea lor educativă. În general, manualul s-ar cere îmbogățit cu mai multe probleme.

În prezentarea temei „Energia mecanică", autorii introduc noțiunea de *sistem mecanic*, ceea ce aruncă o lumină nouă asupra conținutului temei. Energia potențială nu mai este tratată tradițional, necorespunzător din punct de vedere științific. Energia potențială nu este energia unui corp, ci este energia unui sistem fizic ale cărui părți se interacționează. În acest sens este tratată tema energiei în manual, ceea ce va face ca elevii să-și formeze o noțiune corectă, mai generală, despre energia potențială (p. 32). Trebuie subliniată strădania autorilor de a analiza cu grijă noțiunile prezentate și a le curăța de crusta căpătată prin rutină, pentru a le folosi în înțelesul lor adecvat, științific. E o cale justă de ridicare a nivelului științific al unei cărți.

Avem de remarcat încă o trăsătură interesantă a acestui manual și anume tabelele sintetice cu care se încheie unele capitole, ca : lucrul mecanic, echilibrul corpurilor sub acțiunea gravității, mașini simple (pîrghii). Prin aceste tabele rezumative elevul desprinde dintr-o privire esențialul părților componente ale temei, relațiile dintre ele, legătura lor cu practica. Toate acestea duc la îmbogățirea conținutului cunoștințelor, fără a le înmulți numărul, deci la creșterea nivelului științific al celor însușite de elev fără nici un pericol de supraîncărcare. Extinderea acestui procedeu la toate capitolele ar însemna o creștere a calității manualului.

Dar rezumarea, prezentarea sintetică, nu realizează scopul urmărit în orice situație. Bunăoară, explicarea funcționării ecluzei, în care o parte din text este înlocuită printr-o succesiune de 4 desene, socotim că nu este potrivită. În privința unităților de măsură, manualul nu folosește consecvent numai unitățile sistemului internațional, ceea ce face ca elevii să memoreze un balast inutil — unitățile vechi.

Figurile care însoțesc textul sînt bine alese și bine executate tehnic. Este de menționat și alt fapt : ele sînt bine concepute, simple și scot în evidență trăsătura pe care sînt chemate să o reprezinte. Sînt deci intuitive.

Prin comparație cu manualul similar, mai vechi, care se folosește în școli, acest manual experimental prezintă o netă superioritate și publicarea lui ar aduce un substanțial sprijin predării fizicii.

NICOLAE STĂNESCU

„MANUAL EXPERIMENTAL DE CHIMIE PENTRU CLASA A VII-a"

Printre experimentele privind modernizarea învățămîntului întreprinse în Școala generală nr. 122 de către Institutul de științe pedagogice se află și acela care vizează predarea chimiei după o nouă programă pentru clasele a VII-a și a VIII-a. În noua programă materialul de studiat a fost împărțit pe teme în care s-au cuprins, potrivit particularităților de vîrstă ale elevilor, cunoștințele necesare a fi predate elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a. Ca profesoară, am avut prilejul să aplic în anul școlar 1966—1967 programa experimentală de chimie la clasa a VII-a D.

Pentru aplicarea programei, cercetătorii din Institutul de științe pedagogice au stabilit în amănunt conținutul fiecărei lecții în parte. Lecțiile din întregul an, perfecționate în urma predării lor, au constituit materialul de bază pentru elaborarea manualului experimental de chimie pentru clasa a VII-a [1].

Concepția nouă a programei, concretizată în manual, se impune din primele lecții în care se dezvoltă cunoștințele absolut necesare înțelegerii bazelor teoretice ale chimiei. Accentul cade pe teoria atomo-moleculară, precum și pe cunoștințele legate de însuși-

[1] Veronica Ferarini, Marin Vișan, *Manual experimental de chimie — clasa a VII-a*, București, 1967. Manual pentru uz intern.

rea bazelor teoretice ale acestei teorii. Astfel, într-o scurtă lecție introductivă se definește în mod cu totul general obiectul chimiei, se precizează metodele folosite frecvent în studiul chimiei și, ceea ce mi se pare binevenit, se prezintă elevilor o vedere de ansamblu a disciplinelor care formează chimia. După această sumară prezentare se trece la tratarea celui mai important capitol : acela în care se studiază structura substanțelor. În acest capitol, se dau elevilor cunoștințe despre atomi și molecule, reacții și ecuații chimice și se încheie cu o definire mai completă a obiectului chimiei. Relativ la acest capitol aș vrea să menționez că în predarea primelor cunoștințe despre atomi și molecule am fost mult ajutată de cunoștințele pe care elevii le posedau de la fizică, încă din clasa a VI-a, clasă în care se experimentase predarea fizicii după o programă radical structurată [2]. Elevii aveau temeinice cunoștințe generale despre structura substanțelor, despre atom și structura atomului, despre molecule, substanțe simple și compuse, astfel încît introducerea acestui capitol încă din primele lecții nu prezintă nici o dificultate.

Modul în care se succed lecțiile în cele două părți distincte care alcătuiesc acest capitol s-a dovedit bine ales : după discutarea structurii atomului pe baza unei analogii cu sistemul solar, se arată că există diferite tipuri de atomi, precizîndu-se în ce constă diferența. Derivată din aceasta apare în mod firesc problema simbolului chimic ; se dau exemple de simboluri, se definește simbolul chimic și se fac unele precizări interesante în legătură cu concordanța dintre simbolurile unor elemente și numele lor.

Bine explicată și pe înțelesul elevilor este problema elementului chimic. Se precizează noțiunea de element chimic, se dau exemple de elemente chimice metale și nemetale, descriindu-se totodată caracterele generale ale acestor elemente. Situarea cunoștințelor despre elementul chimic în tema al cărei conținut îl formează stadiul structurii substanței permite înlăturarea de la început încă, din primele lecții, a confuziei frecvent întîlnite pînă acum la elevii noștri între elementul chimic și substanța simplă. În continuare, se definește masa atomică, unitatea atomică de masă și valența. Introdusă în acest capitol ca o proprietate importantă a atomilor, noțiunea de valență permite înțelegerea întocmirii formulelor chimice și a scrierii lor corecte, așa cum se preconizează în capitolul următor în care se tratează despre molecule.

Ca un capitol de sinteză, cu accentuat caracter teoretic, dar în mare măsură și aplicativ, capitolul „Reacții chimice" reunește toate cunoștințele primite anterior de elevi ; în același capitol, pe lîngă principalele tipuri de reacții chimice din chimia organică, sînt introduse și două din legile chimiei : legea conservării masei și legea constanței compoziției. Cîteva indicații în legătură cu scrierea corectă a ecuațiilor chimice încheie prima parte a manualului, aceea referitoare la structura substanțelor.

Se trece apoi la studiul cîtorva substanțe chimice. Astfel, se începe acest studiu cu elementul hidrogen, se continuă cu oxigenul și apoi se studiază apa. Este adevărat că din punct de vedere științific autorii au urmat calea cea mai potrivită în acest caz : prezentarea succesivă a elementelor componente pentru a se ajunge la substanța compusă. Pe baza practicii, consider însă că pentru elevi ar fi mai ușor să se pornească de la o substanță cunoscută de ei, de exemplu apa, în legătură cu care posedă o serie de cunoștințe și de la fizică și de la științele naturale. Aceasta cu atît mai mult cu cît în introducere s-au prezentat o serie de elemente cu caracter abstract, necesare de altfel, care au presupus un efort intelectual susținut. Studiind apa, elevii vor putea aplica concret cele învățate anterior la o substanță chimică cunoscută și accesibilă lor, trecîndu-se după aceea la prezentarea celor două elemente componente — hidrogenul și oxigenul.

În ceea ce privește modul în care sînt alcătuite lecțiile despre substanțele chimice simple sau compuse (hidrogenul, oxigenul, sulful, apa, oxizii, bazele, acizii și sărurile), aș vrea să subliniez accentul care se pune în manual pe folosirea cunoștințelor din capitolul referitor la structura substanțelor. Mă refer în special la faptul că după numele substanței este trecut neapărat simbolul sau formula respectivă, masa atomică sau moleculară ; de asemenea se accentuează asupra valențelor elementelor și se notează acestea în textul lecției respective. La fel de binevenite sînt și tabelele sintetice în care sînt grupate principalele proprietăți fizice caracteristice ale substanțelor studiate. Un lucru bun de semnalat este și acela că la sfîrșitul capitolelor se dau rezumate, în care sînt cuprinse principalele noțiuni.

Aș vrea în încheiere să fac unele propuneri de îmbunătățire a manualului :

1) În tratarea diferitelor substanțe chimice să se includă în introducere și unele elemente cu caracter istoric privind descoperirea unor substanțe, desfășurarea unor experiențe, descrierea acestora etc.

2) În cuprinsul manualului să fie prezentate biografii ale unor chimiști români sau străini care și-au adus contribuția la dezvoltarea chimiei ca știință sau ca obiect de învățămînt.

3) Să se includă în manual lecturi privind dezvoltarea industriei chimice din țara noastră (pe lîngă cele ce s-au prezentat în conținutul fiecărei lecții la substanțele respective).

MARGARETA IORDĂNESCU

[2] Marius Gall, Emilia Constantinescu, *Manual experimental de fizică pentru clasa a VI-a*. Manual pentru uz intern.

ETAPA AUDIO-LINGUALĂ INTRODUCTIVĂ ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE

Concepția care a stat la baza alcătuirii manualului experimental de limba franceză pentru clasa a V-a s-a axat — cum era și firesc — pe principiile moderne de predare, dintre care cele mai importante gravitează în jurul prioritații învățămîntului oral, al gramaticii funcționale, al selectării și dozării riguroase a faptelor de limbă. Deși etapa introductivă orală a mai figurat în practica învățămîntului nostru de limbi străine [1], includerea ei într-un manual modern nu a însemnat nu-

[1] *Îndrumările metodice* elaborate de profesorii M. Lăzărescu și M. Perieteanu în anul 1936 recomandau o etapă introductivă orală de aproximativ 30 de ore.

mai reluarea unei tradiții, dar și o reconsiderare a conținutului lecțiilor potrivit progreselor înregistrate de lingvistica aplicată, de psiho-pedagogie etc.

Obiectivul pe care ni-l propuneam prin organizarea unei etape audio-linguale, urmărea formarea la elevi a primelor deprinderi auditive și fonatorii, avînd ca suport un material lexical și structural care să permită abordarea limbii scrise, eliminînd pe cît posibil interferențele cu grafia limbii materne. Un sondaj pregătitor, efectuat la începutul anului școlar 1966—1967 la Școala generală Nr. 95 din București, a demonstrat — în linii mari — că durata acestei etape introductive poate fi limitată, în cazul limbii franceze, la aproximativ 20 de ore de curs, deprinderile audio-linguale formate în această etapă fiind suficient de consolidate pentru a permite trecerea la limba scrisă fără riscul unor dificultăți prea mari.

Conținutul lecțiilor, cît și metodele preconizate s-au sprijinit pe ideea că educația auditivă joacă un rol deosebit de important în formarea deprinderilor fonatorii, dat fiind faptul că aparatul auditiv și cel fonator se găsesc într-o interdependență dialectică, așa cum au demonstrat-o cercetările moderne de fonoaudiologie [2]. De aceea, se afirmă astăzi că un elev pronunță bine în măsura în care el percepe corect sunetele din limba străină pe care o studiază. În lumina acestor idei, etapa de formare a deprinderilor auditive capătă o importanță deosebită, justificată și de faptul că fiecare limbă își are banda ei proprie de frecvențe și că urechea acționează ca un filtru care nu lasă să treacă decît frecvențele cuprinse în banda limbii materne [3]. Astfel, un vorbitor de limbă română va desluși la început cu dificultate o serie de sunete specifice limbii franceze ($\widetilde{\text{œ}}$ σ $\widetilde{\varepsilon}$, etc), pentru că urechea le percepe cu dificultate și numai după o anumită exersare.

Deși numeroase metode moderne de predare a limbilor străine supun pe elevi mai întîi la un adevărat „bombardament sonor", obținut mai ales prin mijloacele electronice, noi am optat pentru exerciții audio-linguale prin care elevii ascultă și repetă diferite enunțuri încă de la prima oră de curs. Desigur, calitatea modelelor auzite este determinată pentru formarea unor bune deprinderi la elevi, fapt care ne-a determinat să însoțim aceste lecții — în măsura în care acest lucru era posibil — de înregistrări pe bandă magnetică. Astfel, exercițiul de imitație a devenit pentru această etapă de predare un procedeu metodic de bază prin care s-a urmărit nu numai formarea unor deprinderi în planul audio-lingual, dar s-au fixat și primele elemente lexicale și structurale. Într-adevăr, simpla imitare a unor enunțuri opoziționale de tipul :

j'ai un stylo
je n'ai pas de stylo

conduce la formarea unor deprinderi auditive și fonatorii, și, în același timp, contribuie la înțelegerea unor opoziții morfo-sintactice. Este evident că pentru nivelul acestei clase nu se putea pune problema — mai ales în cadrul etapei introductive — a unor explicații gramaticale ; de aceea, exercițiul de imitație, conexat cu intuiția situațiilor exprimate, au fost pîrghii esențiale pentru însușirea primelor fapte de limbă. Distincția dintre diferitele categorii de articole, flexiunile verbului, opoziția dintre formele afirmativă, negativă, interogativă la diferite nivele structurale etc. s-au sprijinit efectiv pe exerciții de imitație completate de cele mai multe ori de substituiri simple.

Din punct de vedere cantitativ, această etapă urmărea formarea primelor deprinderi audio-linguale pe baza tuturor sunetelor limbii franceze și a principalelor elemente suprasegmentale de ritm și intonație, însușirea unui număr de aproximativ 25 de structuri — dintre care, majoritatea erau variante izomorfe ale combinației fundamentale. *Subiect+Verb+Complement*, în condițiile unui vocabular minimal de aproximativ 100 de cuvinte, totul repartizat în 20 de lecții, reprezentînd ipotetic 20 de ore de curs.

Una din problemele de bază a fost aceea a selecționării și a cuantificării materialului de limbă pentru fiecare lecție în parte ; dacă pentru alegerea lexicului lucrările lingviștilor francezi care au elaborat *Le Français fondamental* [4] au putut constitui un ghid orientativ, selecționarea structurilor și organizarea lor într-o succesiune cît mai firească au trebuit să satisfacă criterii mai delicate, de frecvență, de accesibilitate etc. De asemenea, s-a ținut seama de gradul de interferență pe care structura respectivă îl reprezenta pentru un vorbitor român ; astfel, numărul de aplicații recomandat pentru însușirea unui enunț de tipul *je vois un chat* a fost mult mai redus decît pentru fixarea topicii propoziției negative, care este altfel structurată în limba română.

Spre deosebire de actualele programe și manuale, fenomenul gramatical a fost privit în raport cu celelalte unități ale enunțului în care el figurează în mod firesc ; aceasta a condus la selecționarea unor fapte de limbă pe care structura însăși le-a generat. În această lumină, microstructuri de tipul *je vais, tu vas* etc. au fost integrate în mod consecvent în enunțuri de tipul *je vais à la gare*, în care circumstanțialul a fost introdus în mod succesiv prin *au, chez, à la, à l'*. În felul acesta, problema atît de complicată a contracției prepozițiilor din vechile compartimentări gramaticale a fost eliberată de orice balast terminologic și a căpătat, în afara oricărei explicații, valoarea unui fapt oarecare de limbă cu o funcțiune bine delimitată și accesibilă unei abordări practice. Tot în contradicție cu vechile criterii gramaticale de alegere a faptelor de limbă au fost selecționate pentru această etapă și structuri negative care implică înlocuiri de articole (*nous n'avons pas de chat, il n'y a pas de fleurs, je n'ai pas de crayon*) care se opun în mod firesc formei afirmative și a căror predare a fost mereu amînată pentru că elevii nu puteau înțelege terminologia și nici regulile pe care acest fenomen le implică în gramatica normativă. Selecționarea structurilor pentru această etapă introductivă orală — cît și pentru întregul manual experimental — a inclus și zona opozițiilor fonetice pe care gramatica tradițională le ignorează, dat fiind că normele ei se referă în mare măsură la limba scrisă. Astfel, opoziții ca *l'enfant/ les enfants* au putut constitui puncte de plecare pentru abordarea exprimării pluralului în limba franceză, tocmai datorită fenomenului particular al legăturii ; exercițiile succesive în care *le, la* sînt opuse lui *les*, însoțite și de material ilustrativ, au putut forma o bază excelentă de struc-

[2] Un rezumat al acestor cercetări poate fi găsit în St. Gîrbea și C. C. Cotul, *Fonoaudiologie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 320—322.

[3] Credif, *Voix et images de France*, Didier, Paris, 1962, p. XXVI. și A. Tomatis, *L'oreille et le langage*, Editions du Seuil, Paris, 1963, p. 67—68.

[4] I.P.N., *Le français fondamental*, I-er et II-e degré, Paris.

turare a pluralului în limba franceză, înlocuind astfel vechile explicații gramaticale cu toată trena lor de reguli și excepții.

Poziția structuralistă adoptată în abordarea fenomenelor gramaticale a permis să se includă și aspecte particulare din acel *no man's land* al limbii, zonă intermediară între gramatică și vocabular, care nu a putut face obiectul unor norme și din care s-au selecționat topici diferențiate de tipul *c'est une robe blanche/ c'est une belle robe.*

Desigur, faptele de limbă au fost alese din planul sincronic al limbii uzuale și prezentate de preferință în dialog ; alternanța replicilor a contribuit la încadrarea lexicului și a structurilor în fluxul firesc al conversației obișnuite, a facilitat memorarea noilor fapte de limbă și a permis o recunoaștere mai ușoară a elementelor suprasegmentale de intonație, a enunțurilor interogative, negative, exclamative, declarative etc.

* * *

Manualul este în curs de experimentare în școlile generale nr. 95 și 175 din București, în Școala generală din comuna Vidra, și în liceele nr. 3 din Oradea și nr. 2 din Tulcea. La sfîrșitul etapei audio-linguale (noiembrie 1967) au fost date probe de control care au urmărit gradul de formare a deprinderilor auditive și fonatorii la elevi și limitele în care au fost fixate faptele de limbă predate. Probele au fost — cum era și firesc — orale și au constat din 15 întrebări puse fiecărui elev în parte, răspunsurile fiind înregistrate pe benzi de magnetofon. Deși rezultatele probelor de control nu au putut fi opuse unor clase martor, dat fiind conținutul diferit al etapei introductive, ele au constituit un sondaj util al posibilităților oferite de manual și o bună confruntare a ipotezelor care au prezidat la alcătuirea lui *.

Rezultatele au fost interpretate sub mai multe aspecte și au însumat pentru totalitatea elevilor celor 5 școli experimentale următoarele procente :

— Lexic — 96%
— Structuri morfo-sintactice — 89%
— Foneme — 87%
— Intonație — 70%.

O analiză mai amănunțită a răspunsurilor înregistrate a scos la iveală structurile asupra cărora vor trebui alcătuite exerciții suplimentare, cît și frecvența prea mică a anumitor foneme în cadrul celor 20 lecții orale. Aceste observații au coincis cu părerile profesorilor privind necesitatea unei suplimentări a duratei acestei etape cu 2—3 ore sau reducerea corespunzătoare a materialului de limbă propus.

O probă suplimentară a fost dată la sfîrșitul trimestrului I la Școala generală nr. 95 din București ; ea urmărea să verifice în ce măsură etapa orală i-a ajutat pe elevi să învingă dificultățile citirii în limba franceză și a constat dintr-un text de aproximativ 10 rînduri bătute la mașină și compus din cuvinte și structuri învățate de elevi și care epuizau lista grafemelor studiate în etapa trecerii la limba scrisă (lecțiile XXI—XXXIII). Fiecare elev, izolat de restul clasei, a fost pus să citească textul în fața microfonului. Rezultatele obținute au fost grupate în următorul tablou care centralizează procesul grafemelor citite greșit la un efectiv de 29 de elevi :

Vocale nazale	E mut	Diftongi	Consoane finale	Vocale finale	Denazalizări
15%	7%	4%	2%	1%	0%

Aceste cifre reflectă un nivel bun de formare a deprinderilor audio-linguale, fapt care s-a putut constata și cu ocazia asistențelor făcute la ore. Desigur, unele aspecte de organizare a materialului în lecții, cît și o mai justă dozare a aplicațiilor în funcție de durata medie de însușire a unor structuri, atît în planul fonologic cît și în cel morfo-structural, vor asigura o versiune ameliorată a conținutului acestei etape introductive orale a cărei eficiență a fost pe deplin dovedită.

* De fapt, lecțiile etapei audio-linguale introductive, cît și indicațiile metodice care le însoțesc fac parte din *Îndrumătorul metodic* care însoțește manualul.

MARCEL SARAȘ

ASPECTE ALE PREDĂRII GRAMATICII LA LIMBA GERMANĂ (Începători)

Una din problemele cele mai delicate din metodica predării limbilor străine este aceea a gramaticii. Multă vreme s-a crezut că învățarea regulilor gramaticii poate constitui baza predării unei limbi străine. Astăzi însă pedagogii din lumea întreagă infirmă rentabilitatea pedagogică a normelor gramaticale tradiționale. În acest sens, trebuie subliniat că limba este considerată astăzi ca un mijloc de comunicare în primul rînd orală și că procesul exprimării se realizează în mod spontan pe baza unor deprinderi reflexe de exprimare, vorbitorul neavînd în mod practic posibilitatea de a recurge la reguli. Ca atare, obiectivul esențial în predarea unei limbi străine trebuie să-l constituie formarea acelor deprinderi auditive, fonatorii, structurale etc. care permit organizarea spontană a faptelor de limbă în fluxul comunicării.

Privind lucrurile astfel, devine clar că elevul care învață o limbă străină numai cu ajutorul regulilor și fără suportul unor exerciții de formare a deprinderilor de vorbire nu poate realiza un flux sonor continuu, într-o formă de exprimare corectă. Fiind lipsit de

automatisme de vorbire în cursul emiterii mesajului sonor, elevul trebuie să se concentreze concomitent atît asupra conținutului de idei, cît și asupra formei de exprimare care este condiționată de nenumărate reguli morfologice, sintactice, de topică, fonetice, de prozodie etc.

Această situație a condus în mod firesc la condamnarea predării gramaticii tradiționale pe baza regulilor și a nesfîrșitelor lor excepții care izolează fenomenul lingvistic din contextul său natural și pot interesa prin caracterul lor descriptiv pe un lingvist, dar nu sînt de un real folos pentru cel care studiază o limbă străină *.

Metoda gramaticală fiind astfel socotită ca necorespunzătoare, în ultimele decenii s-a produs pe plan mondial o cotitură radicală în predarea limbilor străine, trecîndu-se la o nouă metodă de predare a gramaticii, prin intermediul unei suite întregi de exerciții (de audiție, de imitare, de substituție și transformare), care pun la baza învățămîntului gramatical de limbă străină structura.

Prin structură vom înțelege la nivelul predării felul particular de organizare a cuvintelor într-un enunț :

Olga kauft einen Bleistift

Într-un enunț fiecare segment (cuvînt sau grup de cuvinte) poate fi substituit cu altul echivalent fără ca schema structurală să se schimbe :

Olga	kauft	einen Bleistift
Peter	sieht	eine Mappe
Der Vater	wünscht	ein Buch
Es		Hefte
Sie		
etc.	etc.	etc.

Aceste înlocuiri ne permit ca în procesul predării să elaborăm serii de exerciții de substituire care vor contribui — împreună cu exercițiile de audiție și imitare — la familiarizarea elevilor cu modelele structurale ale limbii pe care o studiază. Alături de aceste exerciții învățămîntul modern al limbilor străine cunoaște și exerciții de transformare. Astfel, structura de tipul *Olga kauft einen Bleistift* poate fi transformată în :

Olga kauft keinen Bleistift
Olga hat einen Bleistift gekauft
Der Bleistift wird von Olga gekauft
etc.

Cu ajutorul acestor exerciții elevii ajung să practice diferitele fenomene gramaticale fără ca acestea să fi făcut în mod necesar obiectul unor explicații și să fi fost generalizate prin regulă.

Iată modul de rezolvare a acestei metode în manualul experimental de limba germană pentru clasa a V-a (începători), pe care îl verificăm în cîteva clase.

Luăm ca exemplu lecția în care se predă pronumele posesiv adjectival. Mai întîi, trebuie arătat că ne-am propus să abordăm această categorie gramaticală în mod treptat, succesiv. Astfel, s-a început numai cu pronumele posesiv mein(e) și dein(e) la nominativ singular. Pentru a realiza înțelegerea structurii în care este inclus fenomenul gramatical vizat, profesorul invită pe elevi să asculte o serie întreagă de perechi de structuri de tipul

Ich habe ein Buch — Das ist mein Buch
Du hast ein Heft — Das ist dein Heft

apoi

Hier ist ein Füller — Das ist mein Füller
Dort ist ein Bleistift — Das ist dein Bleistift

apoi

Das ist eine Mappe — Das ist meine Mappe
Auch das ist eine Mappe — Das ist deine Mappe

în care sînt înlocuite pe rînd de mai multe ori segmente finale similare.

Concomitent cu rostirea propozițiilor, profesorul se sprijină pe un material intuitiv corespunzător și însoțește rostirea propozițiilor cu gesturi semnificative pentru conținutul de idei transmis. Trebuie arătat că în propozițiile prezentate elemente necunoscute sînt numai *mein(e)* și *dein(e)*.

După ce elevii au auzit aceste structuri, sînt invitați să le repete. Întîi se va repeta cu întreaga clasă (în cor), apoi individual.

Prin faptul că în felul acesta se leagă în mod nemijlocit structura (forma de exprimare) de situația prezentată (de conținutul de idei vizat) se realizează la elevi înțelegerea celor predate. Apoi, se trece la exersarea acestor structuri cu alt material de limbă în care sînt incluse aceste pronume posesive.

În acest fel exercițiile de audiție și imitație înlocuiesc explicația gramaticală analitică preconizată de metoda tradițională. Prin opozițiile puse în relief de acest gen de exercițiu se favorizează asimilarea ușoară a celor prezentate, dezvoltîndu-se în același timp și deprinderi articulatorii noi, în legătură cu structura prezentată.

Pentru aprofundarea problemei gramaticale și în special pentru rezolvarea înțelegerii diferenței dintre persoana I și a II-a manualul prevede exerciții de tipul :

Ist das dein Buch ? — Ja, das ist mein Buch
Ist das deine Mappe ? — Nein, das ist nicht meine Mappe

Pentru a contribui la realizarea înțelegerii conceptului de gen, manualul preconizează exerciții de transformare de tipul :

Ich habe eine Feder / Das ist meine Feder
apoi
Hier ist ein Gummi / Das ist mein Gummi.
apoi
Du hast ein Lineal / Das ist dein Lineal.
(Desigur că în prealabil li s-au dat elevilor modelele necesare.)

În continuare, suita de exerciții de transformare opune formele *mein(e)* și *dein(e)* articolelor hotărîte.

der Tisch / Das ist *mein* Tisch
die Tafel / Das ist *meine* Tafel
das Fenster / Das ist *mein* Fenster

În felul acesta, elevii își însușesc mecanismul structurilor exersate și vor plasa pronumele posesiv în mod automat înaintea substantivului la care se referă, vor diferenția persoana I de a II-a, și-l vor acorda cu substantivele parcurse. În plus, ei își vor însuși și aspectele suprasegmentale ale structurilor respective.

* De altfel numeroși lingviști, chiar autori de gramatici tradiționale, contestă astăzi valoarea pedagogică a normelor gramaticale în predarea limbilor străine. Astfel, prof. R. R. Wagner, autorul unei voluminoase gramatici normative, afirmă : „Pot spune astăzi că în aceste gramatici domnește un spirit teologic, un aer medieval, dogmatic și paralizant" (cfr. Marcel Saraș, *Mijloace tehnice audio-vizuale*, Editura didactică și pedagogică, 1967 p. 19.)

După ce elevii au parcurs exercițiile amintite mai sus se poate trece la conștientizarea fenomenului gramatical vizat, fără însă a recurge la o explicație gramaticală propriu-zisă și nici la folosirea unei terminologii pe care de altfel elevii acestei clase nici nu ar putea-o înțelege. În acest sens, li se atrage atenția elevilor asupra faptului că articolele *der* și *das* sau *ein* pot fi înlocuite fie cu *mein*, fie cu *dein*, iar *die* sau *eine* fie cu *meine*, fie cu *deine*.

Apoi, elevii trec la citire. Ei vor citi (în cor, pe grupe, individual) structuri similare celor cu care au lucrat oral, în care pronumele posesiv este legat și de alte substantive, neîntîlnite în exercițiile anterioare. După citire, ei vor trece la scris, efectuînd exerciții de completare

cu sprijin : Ist das deine Lampe ? — Ja, das ist... Lampe.

și fără sprijin : Wer ist das ? — Das ist... Freundin.

În ultima etapă, pronumele posesive sînt încorporate și în alte structuri învățate anterior, ceea ce se realizează prin exerciții de întrebare-răspuns (între profesor și clasă, între elevi). În acest sens, exercițiile respective din manual cuprind structuri diverse. Iată cîteva întrebări :

Wo ist deine Mappe ?
Wie schreibt dein Füller ?
Ist dein Lineal grün ?
Lernt dein Freund gut ?
Spricht deine Mutter deutsch ?

În ceea ce privește ritmul de predare, acesta este inițial relativ mai lent față de ritmul de predare obișnuit, la baza căruia se află explicația gramaticală analitică. După cum vedem, pentru cele 1—2 ore (aceasta depinde atît de nivelul elevilor, cît și de efectivul clasei) afectate acestui fenomen gramatical s-a parcurs de fapt foarte puțină gramatică. Dar, demarînd încet și transformînd cunoștințele gramaticale în automatisme de vorbire, ne putem aștepta ca elevii să avanseze mult mai repede atunci cînd posibilitățile lor de exprimare vor fi solicitate la maximum, adică în partea finală a învățării acestei limbi în școală.

ALFRED FINK

PREOCUPĂRI – CONSEMNĂRI – RĂSPUNSURI

Abecedarul de la Krefeld este titlul unui articol trimis de la Iaşi de Eugen D. Neculau. În timpul primului război mondial a existat în vestul Germaniei, la Krefeld, un lagăr de prizonieri români. Mai mulţi ofiţeri dintre prizonieri au format acolo un cerc cultural în cadrul căruia se organizau conferinţe şi se improvizau spectacole de muzică şi teatru. Tot în acest lagăr s-a alcătuit şi o asociaţie litografică dispunînd de un aparat de multiplicare, glassdruck. Lucrătorii litografiei erau patru ofiţeri prizonieri, toţi învăţători : Popescu Mihai, Economu Boris, Boboc Florea şi Sachelarie Dumitru. Asociaţia difuza printre prizonieri textele conferinţelor ţinute, poezii, mici piese de teatru scrise de ofiţeri şi o revistă umoristică.

Cea mai importantă realizare a acestei asociaţii a fost însă un abecedar alcătuit de învăţătorii Minuţă Mihai şi Popovici Constantin. După multiplicarea abecedarului a fost organizată o şcoală de adulţi cu toţi soldaţii prizonieri neştiutori de carte. De la 1 martie pînă la 20 mai 1918, prizonierii au urmat cu regularitate cursurile şi în 75 de zile au parcurs întreg manualul, cîştigînd cunoştinţe elementare de citire şi scriere. Celor alfabetizaţi li s-au înmînat adeverinţe de absolvire. Despre abecedarul de la Krefeld, Eugen D. Neculau a publicat un articol mai amplu în revista „Iaşul literar" nr. 4, din aprilie 1967. Dumnealui deţine de altfel şi un exemplar din această interesantă lucrare.

Prof. *I. Florea* **din** *Sibiu (Şcoala generală nr. 15)*, în articolul *Ritmicitatea în procesul de învăţămînt*, pornind de la constatarea că rezultatele la învăţătură sînt inegale în primele 2 trimestre ale anului şcolar, analizează două dintre cauzele care determină această situaţie : una privitoare la continuitatea în procesul de învăţămînt şi alta la sistemul de verificare a cunoştinţelor.

În ce priveşte prima cauză, cunoscut fiind faptul că pauza în procesul instruirii şi autoinstruirii duce la uitare, la pierderea cunoştinţelor şi priceperilor formate anterior, autorul propune ca organizaţia de pionieri şi U.T.C., împreună cu familia şi şcoala, să organizeze pe timpul vacanţelor activităţi cu conţinut instructiv-educativ şi cultural, cercuri de discuţii între colegi etc.

A doua cauză este strîns legată de prima. Educarea şi asigurarea continuităţii şi ritmicităţii în pregătirea elevilor se pun şi în cursul anului şcolar, în pregătirea pentru fiecare lecţie. Deficienţele care se constată în pregătirea zilnică a elevilor sînt ocazionate şi de lipsurile ce există în sistemul de control şi apreciere a cunoştinţelor. Nu se poate realiza întotdeauna un astfel de sistem de control care să ne asigure că elevul nu are goluri în pregătire. În legătură cu această problemă autorul face următoarele propuneri : 1) Să crească operativitatea în notare pentru a se putea realiza un cît mai frecvent şi imediat control al oricărei activităţi independente a elevului, chiar al temei de acasă — orale sau scrise. 2) În ce priveşte conţinutul verificării, structura întrebării şi a răspunsului ce se aşteaptă, este bine să ne orientăm spre întrebările care cer mult pe planul gîndirii şi nu multe pe planul memorizării. 3) Este bine să se dea mai multe lucrări de control curent, extemporale, care să facă apel la gîndire.

Referitor la numărul de note, autorul remarcă că el este acelaşi atît în trimestrul I, cît şi în cel de-al II-lea, deşi primul durează 14 săptămîni, iar al doilea 10. Pentru remedierea acestei situaţii se propune intensificarea controlului în trimestrul I şi în general ritmul controlului pe unitatea de timp.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Bib. C.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14, sectorul VI, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţivă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie.*

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417 **Lei 5**

TIPARUL EXECUTAT LA COMBINATUL POLIGRAFIC „CASA SCÎNTEII"
BUCUREŞTI — c. 81047

REVISTA DE PEDAGOGIE

I 3991

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4

ANUL XVII

APRILIE, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XVII • APRILIE • 1968 • Nr. 4

1990
97
- IUL. 2005
- 1 IUL. 2011

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3991.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

U
IAȘI 2022

4

ANUL XVII 1968

APRILIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII — Pag

DUMITRU SALADE : Succesul și semnificația sa pedagogică 3
IOAN CERGHIT : Lecția — în condițiile folosirii tehnicilor audio-vizuale . . 14

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

FLORICA BAGDASAR, TEODORA MATEESCU : Material didactic nou și procedee didactice experimentate privind instruirea copiilor de 6 ani . . . 23
ION ZICHIȘANU : Îmbunătățirea scrisului în școală 33
ANTON VASILESCU, ELENA ISTRATE : Rolul educativ al internatului școlar . 41
GHEORGHE RADU : Analiza lucrărilor individuale — mijloc de studiu al particularităților elevilor din școlile ajutătoare 50
STELA TRITEANU, MARIA COSMA : Analiza lecțiilor în cadrul practicii pedagogice a studenților 58

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

EUGEN D. NECULAU : Universitatea populară de la Ungureni 69
I. CREMER, E. IOSIF, I. LUPU : Începuturile orarului școlar în țara noastră . 74
IOAN N. VLAD : „Asociația pedagogică" din București și programul ei . . 83
TEODOR GÎICESCU : Un dascăl de seamă din trecut — Alexandru Ștefulescu . 88

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

VICTOR GRIGORESCU : Aspecte ale eficienței cheltuielilor în învățămîntul de cultură generală 92
EUGEN NOVAC : Mijloace tehnice de transmitere a informației în procesul de învățămînt 97
VALERIU OROS : Corelația dintre pregătirea teoretică metodică, și practica pedagogică 101

PEDAGOGIE COMPARATĂ

GHEORGHE T. DUMITRESCU : Probleme privind dezvoltarea și utilitatea pedagogiei comparate 105
VASILE ILIESCU : Precursori ai pedagogiei comparate în România 109
ȘTEFAN TRIFĂNESCU : O viitoare reformă a școlii primare finlandeze . . . 115

RECENZII

* * * Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV — sub redacția TRAIAN POP *(Nicolae Apostolescu)* 119
RODICA CIUREA-CODREANU : Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor *(Miron Ionescu)* 121
MARIN STOICA : Ion Maiorescu *(Victor Opriescu)* 122
* * * „Paedagogica Historica" *(Mioara Cîmpoieș)* 123
T. GAL, I. RETEGAN : Valorificarea educativă a elementelor de istorie locală *(Gh. Neamțu și A. Fărcaș)* 126

FIȘIER

PREOCUPĂRI—CONSEMNĂRI-RĂSPUNSURI

9936

СОДЕРЖАНИЕ

Думитру Саладе, Успех и его педагогическая значимость * *Ион Чергит*, Урок в условиях применения аудио-визуальных средств * *Флорика Богдасар, Теодора Матееску*, Новые наглядные пособия и экспериментальные дидактические приёмы для обучения детей шестилетнего возраста * *Ион Зикишану*, Усовершенствование письма в школьной практике * *Антон Василеску, Елена Истрате*, Воспитательная роль школьного интерната * *Георге Раду*, Анализ индивидуальных работ — средство изучения особенностей учащихся вспомогательных школ * *Стела Тритяну, Мария Косма*, Анализ уроков педагогической практики студентов * *Е. Д. Некулау*, Народный университет в Унгуренях * *И. Кремер, Е. Иосиф, И. Лупу*, Из истории школьного расписания в нашей стране * *Ион Влад*, Бухарестское „Педагогическое Общество" и его программа * *Теодор Гылческу*, Видный учитель прошлого — Александр Штефулеску * *Виктор Григореску*, Некоторые вопросы эффективности расходов в общем образовании * *Еуджен Новак*, Технические средства передачи информации в процессе обучения * *Валериу Орос*, Корреляция теоретической методической подготовки с педагогической практикой * *Георге Думитреску*, Вопросы развития и применения сравнительной педагогики * *Василе Илиеску*, Предшественники сравнительной педагогики в Румынии * *Штефан Трифэнеску*, Будущая реформа финской начальной школы * Экспериментальная система предметного обучения в I—IV классах. Под ред. *Т. Попа (Николае Апостолеску)* * *Родика Чуря-Кодряну*, „Сравнение в преподавании и усвоении знаний" *(Мирон Ионеску)* * *Марин Стойка*: „Ион Майореску" *(Виктор Опреску)* * „Paedagogica Historica" *(Миоара Чимпойеш) Т. Гал, И. Ретеган*, „Учебно-воспитательное использование элементов местной истории" *(Г. Нямцу, А. Фаркаш)* * Заметки — Ответы.

SOMMAIRE

Dumitru Salade, Le succès et sa signification pédagogique ✲ *Ioan Cerghit*, Le leçon — dans les conditions de l'emploi des techniques audio-visuelles ✲ *Florica Bogdasar, Teodora Mateescu*, Matériel didactique nouveau et procédés didactiques expérimentés concernant l'instruction des enfants de 6 ans ✲ *Ion Zichişanu*, L'amélioration de l'écriture en classe ✲ *Anton Vasilescu, Elena Istrate*, Le rôle éducatif de l'internat scolaire ✲ *Gheorghe Radu*, L'analyse des travaux individules — moyen d'étude des particularités des élèves dans les écoles auxiliaires ✲ *Stela Triteanu, Maria Cosma*, L'analyse des leçons dans le cadre de la formation pédagogique des étudiants ✲ *Eugen D. Neculau*, L'Université Populaire de Ungureni ✲ *I. Cremer, E. Iosif, I. Lupu*, Au sujet de l'histoire des horaires scolaires dans notre pays ✲ *Ioan Vlad*, „L'Association pédagogique" de Bucarest et son programme ✲ *Teodor Gîlcescu*, Un enseignant remarquable du passé — Alexandru Ştefulescu ✲ *Victor Grigorescu*, Aspects de l'efficience des dépenses dans l'enseignement, ✲ *Eugen Novac*, Moyens techniques de transmission de l'information dans le processus d'enseignement ✲ *Valeriu Oros*, La correlation entre la préparation méthodologique théorique et la formation pédagogique ✲ *Gheorghe Dumitrescu*, Problèmes concernant le développement et l'utilité de la pédagogie comparée ✲ *Vasile Iliescu*, Précurseurs de la pédagogie comparée en Roumanie ✲ *Ştefan Tritănescu*, Une réforme prochaine de l'école primaire finlandaise ✲ „Le système expérimental d'enseignement professoral dans les classes de I-ère — IV-e primaires" sous la rédaction de *Traian Pop (Nicolae Apostolescu)* ✲ *Rodica Ciurea-Codreanu*, „La comparaison dans l'enseignement et l'acquisition des connaissances" *(Miron Ionescu)* ✲ *Marin Stoica*, „Ion Maiorescu" *(Victor Oprescu)* ✲ „Pedagogica Historica" *(Mioara Cimpoieş)* ✲ *T. Gal, I. Retegan*, „La mise en valeur éducative des éléments d'histoire locale *(Gh. Neamţu* et *A. Fărcaş)* ✲ Fichier ✲ Préoccupations, Notes, Réponses ✲

CONTENTS

Dumitru Salade, The Success and its Educational Significance ✲ *Ioan Cerghit*, The Lesson under the Conditions of the Use of the Audio-Visual Aids ✲ *Florica Bogdasar, Teodora Mateescu*, New Didactic Material and Experimental Didactic Techniques Regarding the Teaching of Six Years Old Children ✲ *Ion Zichişanu*, The Improvement of Writing at School ✲ *Anton Vasilescu, Elena Istrate*, The Educative Role of the School Residence ✲ *Gheorge Radu*, The Analysis of the Individual Works — a Means of Studying the Specific Traits of Pupils in the Schools for the Mentally Retarded ✲ *Stela Triteanu, Maria Cosma*, Analysing the Lessons in the Frame of the Students Educational Practice ✲ *Eugen D. Neculau*, The Popular University of Ungureni ✲ *I. Cremer, E. Iosif, I. Lupu*, From the History of the School Time-Table in Our Contry ✲ *Ioan Vlad*, „The Educational Association" from Bucharest and its Program ✲ *Teodor Gîlcescu*, One of the Well-Known Teachers from the Past — Alexandru Ştefulescu ✲ *Victor Grigorescu*, Some Aspects of the Efficiency of the Expenses in the General Culture Schools ✲ *Eugen Novac*, Technical Means of Conveying the Information in the Learning Process ✲ *Valeriu Oros*, The Correlation between the Theoretical Methodical Preparation and the Educational Practice ✲ *Gheorghe Dumitrescu*, Problems Regarding the Development and the Usefulness of Comparative Education ✲ *Vasile Iliescu*, Forerunners of Comparative Education in Romania ✲ *Ştefan Tritănescu*, A Future Reform of the Finnish Primary School ✲ „The Experimental System of Teaching with Teachers at classes I-IV-Editor *Traian Pop (Nicolae Apostolescu)* ✲ *Rodica Ciurea-Codreanu*, „Comparison in the Teaching and Assimilation of Knowledge" *(Miron Ionescu)* ✲ *Marin Stoica*, „Ion Maiorescu" *(Victor Oprescu)* ✲ „Pedagogica Historica" *(Mioara Cimpoieş) T. Gal I. Retegan*, „The Instructive-Educative Turning to Good Account of the Local History Elements" *(Gh. Neamţu* and *A. Fărcaş)* ✲ Card Index ✲ Studies — Registering — Answers

Succesul și semnificația sa pedagogică

Conf. univ. dr. DUMITRU SALADE

Dată fiind importanța elementului *organizare* în activitatea complexă de educație, o preocupare din ce în ce mai accentuată deține în practica educativă crearea condițiilor necesare care să asigure tinerilor integrarea armonioasă în viața socială și în procesul muncii. Între condițiile care influențează într-o măsură considerabilă atingerea obiectivelor educației se înscrie la loc de frunte *succesul*. Semnificația pedagogică a succesului a fost insuficient analizată și utilizată în procesul muncii educative. Pedagogia mijloacelor educative a poposit prea puțin asupra acestui element cu un rol atît de important în formarea personalității. Succesul a fost studiat din punctul de vedere sociologic [1], psihologic [2] — mai ales ca factor de motivație, — profesional [3], și mai puțin din cel pedagogic.

Succesul a fost definit în variate feluri, după perspectiva din care a fost privit sau după accentul care a fost pus pe diferite elemente [4], ca izbîndă, ca recompensă, ca răspuns favorabil față de o activitate desfășurată, în măsura în care prezintă un interes social etc. Înțeles în sensul cel mai larg, succesul este realizarea izbutită a unei acțiuni, recunoașterea îndeplinirii reușite a unei activități. Firește că în sensul restrîns nu orice reușită este un succes. Sub numele de succes se înregistrează numai acele reușite care ating un anumit nivel. Între ele este o diferență de grad, de nuanță.

În pedagogie, vorbind despre succes ne gîndim la realizările de o calitate superioară pe care elevul le obține în ceea ce privește învățătura sau comportarea. Aprecierea succesului se face în raport cu situația anterioară a elevului sau a colectivului și cu nivelul cerințelor sau

---

[1] M. Ralea și T. Hariton, *Sociologia succesului*, Ed. științifică, 1962.

[2] *The Criteria of vocational success. Ocupations*, 1961.
A. I. Gall, *Les insuccès scolaires*, P.U.F., Paris, 1954.

[3] I. Grisez, *La réussite professionnelle dans les mètiers appris à l'âge adulte*, Bul. C.E.R.P. 1960/9.

[4] M. Ralea și T. Herseni, *Problema metodei în psihologia și sociologia succesului*, „Revista de psihologie" nr. 2/1960.

al programei. Ajutați să aprecieze din acest punct de vedere succesul, elevii se vor strădui să se compare mereu cu ei înșiși și să se bucure de orice victorie. Succesul ocupă și mai ales poate ocupa în ansamblul procedeelor educative un loc aparte. Acest loc este determinat de implicațiile multiple și de marile posibilități pe care le conține. Succesul poate fi privit ca o latură a manifestărilor individuale, ca expresie a unor relații sociale (poziția în grup) și ca o dovadă a temeinicei asimilări a unor cunoștințe și procedee de lucru, ca un rezultat al străduințelor individului de a se afirma, ca o cale de stimulare a aptitudinilor umane, ca o indicație orientativă privind dezvoltarea elevului etc.

Succesul mai poate fi privit și ca un fenomen pedagogic, ca o relație a individului cu mediul social, ca moment al relației profesor — elev și ca un rezultat al activității instructiv-educative, al influențelor exercitate de școală și de alți factori asupra subiectului. Considerat din toate aceste puncte de vedere, dar mai ales din acesta din urmă, succesul reprezintă o importantă componentă a muncii pedagogice.

Fără succes e greu de admis că individul poate fi convins și determinat să depună eforturi, să persevereze și să se angajeze pe o anumită linie. Prezența succesului în viața și în activitatea individului reprezintă o importantă pîrghie, un punct de sprijin pentru organizarea vieții și a conduitei.

Succesul reprezintă sursa unor importante satisfacții, prilej de avînt, motiv de entuziasm, răspuns unor așteptări, semnal al prezentului și o carte de vizită indicînd posibilitățile individului. Reușita în activitate este un mijloc pedagogic pentru a cuceri un loc în colectiv, de sporire a prestigiului, de creștere a încrederii în forțele proprii, de a atrage respectul celorlalți, de a demonstra că se poate face mult acolo unde se insistă, acolo unde există pasiune, perseverență, pricepere etc. Succesul reprezintă un fel de recompensă pentru eforturile făcute și o treaptă spre noi realizări.

Succesul polarizează energia, dă avînt creației și devine premisă a noi succese. Nimic nu poate convinge mai ușor, nu poate atrage mai mult și nu poate determina o apropiere mai mare a elevilor de profesor decît reușita pe care acesta a favorizat-o, sprijinit-o și apreciat-o. Elevul este recunoscător celor ce l-au ajutat să se afirme, pentru că de multe ori reușita este recompensa (morală, firește) cea mai plăcută pentru efortul depus și care-l sensibilizează pe elev.

Succesul deține în activitatea educatorului un loc important, pentru că în el sînt sintetizate foarte multe elemente, unele din ele chiar muguri ai unor calități viitoare și pentru că în anumite condiții devine din *scop* și *rezultat* un *mijloc* educativ de mare eficiență.

Fără a ajuta copilul să obțină succese, fără a i le provoca, fără a-i crea situații care să-i ajute acestuia să-și aprecieze realizările, să le guste, să le înțeleagă, e greu de presupus că vom putea mobiliza toate forțele sale și îl *vom determina să dea tot ceea ce poate.*

Elevul care nu reușește să se afirme nicidecum încearcă o stare depresivă, este rezervat, bănuitor și îndoielnic, abătut și lipsit de entuziasm. Asta îl face să caute uneori căi de compensare în afara școlii (în cercul prietenilor, acasă, pe stradă etc.).

Pe plan pedagogic succesul pune numeroase probleme, ca și insuccesul : cum să fie provocat, favorizat, cum să fie transformat într-un element educativ, cum să servească drept exemplu și stimulent pentru sine și pentru alții, cum să devină punct de sprijin pentru mai bine și pentru realizări tot mai mari etc. La rîndul său, insuccesul ridică de asemenea unele întrebări, cum sînt : cum poate fi prevenit, pentru a nu influența negativ asupra elevului, înțelegerea și acceptarea lui în anumite cazuri, ca un fapt obișnuit, descoperirea cauzelor acestuia etc.

Acolo unde profesorul știe să folosească aceste elemente în scopul educației, el transformă succesul într-un angajament, într-un etalon și stimulent și-l determină pe elev să nu admită în conduita sa fapte care să vină în contradicție unele cu altele sau cu convingerile sale, să fie incompatibile cu succesul, sau să-l pună într-o lumină nefavorabilă. El trebuie să-l „învețe" pe elev și să-l ajute să obțină succese pe baza unei munci susținute și sistematice. Cele obținute prea ușor pot ameți, pot împinge spre superficialitate, îngîmfare, egoism etc.

Mai ales prima etapă a activității școlare trebuie să fie însoțită de bucurii noi, de satisfacții intelectuale deosebite. Sentimentul noutății pe care-l încearcă elevul, felul cum își privește succesele și greutățile, atitudinea critică față de propria activitate, precum și perseverența cu care urmărește înfăptuirea planului propus condiționează calitatea muncii de mai tîrziu și integrarea lui armonioasă în colectivul clasei și în cel școlar.

Din punct de vedere pedagogic, problema succesului se pune la fel de acut, atît pentru colectiv, cît și pentru individ. *A crea condiții de succes în activitatea colectivului și a transforma apoi succesul într-o coordonată a vieții colective este una dintre problemele cele mai importante ale activității educative.* Educatorii cu experiență știu să urmărească asigurarea succesului întregului colectiv, să vegheze ca toți membrii colectivului să se bucure, toți să lupte și să facă din succesul personal o cauză a colectivului (învățătura, buna purtare, realizări deosebite etc.). Numai în aceste cazuri succesul individual și cel colectiv își primesc adevărata lor semnificație și devin procedee educative incontestabile.

Ca fenomen pedagogic succesul poate fi privit cel puțin sub o triplă semnificație : a) ca indicator al unor aptitudini ; b) ca element motivațional și c) ca expresie a atitudinii față de muncă.

a) Fără îndoială că succesul, ca rezultat al unei activități sistematice și perseverente, semnalează prezența unor trăsături individuale demne de luat în seamă. Acolo unde succesul se prezintă ca o constantă a activității elevului, el poate fi considerat și ca *un indiciu al nivelului de dezvoltare a unor aptitudini.* După modul în care se manifestă elevul, după gradul și nivelul realizărilor acestuia, după domeniul în care apare succesul, putem face unele aprecieri cu privire la natura, configurația și gradul de dezvoltare a aptitudinilor. Firește că realizările deosebite într-un domeniu de activitate nu sînt numai rezultatul aptitudinilor, dar pentru un educator versat nu este greu să facă deosebirea și să aprecieze obiectiv rolul diferiților factori în succesele obținute de elev (aptitudini, voință, stil de muncă etc.). Cercetări de acest gen au fost făcute în trecut, mai ales pe baza metodei testelor.

G. C. Brandenburg [5], de exemplu, studiind raportul dintre trăsăturile personalității, succesul școlar și inteligență, pe de o parte, și cîștigul și venitul financiar, pe de alta, constată că primele trăsături ale personalității care corelează mai mult cu succesul financiar sînt exactitatea, originalitatea, iscusința, interesul social etc. Asemenea cercetări arată de obicei o corelație mai mult sau mai puțin ridicată între succes și inteligență. Succesul este văzut în multe din aceste cazuri ca o ieșire fericită dintr-o afacere, dintr-o întreprindere, cum îl definește de altfel și micul dicționar de psihologie [6].

Pentru a ajuta copilul să obțină succese, trebuie să fie binecunoscut, să se întrezărească posibilitățile sale viitoare, să fie determinat să facă eforturi în *direcția aptitudinilor* sale, să fie îndrumat și încurajat.

Cunoașterea aptitudinilor și dezvoltarea lor merg mînă în mînă. Cu cît profesorul cunoaște mai amănunțit înclinațiile, interesele și aptitudinile unui elev, cu atît le poate îndruma mai ușor și mai sigur. Fiecare profesor dispune, la specialitatea pe care o predă, de o gamă variată de posibilități pentru cunoașterea, stimularea și educarea aptitudinilor elevilor, în conformitate cu particularitățile specifice obiectului respectiv.

Astfel la îndemîna oricui stă efectuarea unor observații sistematice, folosirea unor lucrări de control, compuneri, referate, lucrări individuale etc. și examinarea atentă a diferitelor produse ale activității elevilor. Interesul accentuat și constant pe care îl arată elevul pentru un anumit gen de activitate, sau pentru un obiect de învățămînt, voința și perseverența cu care acesta învinge diferite obstacole, rapiditatea cu care își însușește anumite priceperi și deprinderi, manifestarea timpurie și stăruitoare a anumitor înclinații, ca și calitatea deosebită a unor produse ale muncii elevului sînt indicii ale unor aptitudini și stau adesea la baza unor succese pe care le înregistrează elevii.

Cunoscînd natura înclinațiilor și aptitudinilor, a nivelului lor de dezvoltare și a corelației lor cu alți factori, profesorul poate veni în sprijinul elevilor săi, ajutîndu-i să-și dezvolte și valorifice cu succes capacitățile și să-i determine să urmărească autoformarea, autodezvoltarea și autocunoașterea acestora și aceasta este o sarcină educativă de importanță majoră, care, îndeplinită cu grijă, se răsfrînge pozitiv asupra multor laturi ale dezvoltării școlarilor.

Înarmarea elevilor cu tehnica studiului individual, dezvăluirea importanței obiectului predat, sublinierea frumuseții fiecărui obiect de învățămînt de către profesorul respectiv încredințarea unor sarcini individuale de durată mai lungă sau mai scurtă fiecărui elev, antrenarea lor în diverse acțiuni în afară de clasă și de școală, intensificarea caracterului atractiv al predării și al muncii independente ș.a. sînt cîteva din căile prin care se pot pune bazele succeselor viitoare ale acestora.

Comunicarea de către fiecare profesor, dirigintelui clasei, a rezultatelor cunoașterii înclinațiilor și aptitudinilor elevilor ajută acestuia din urmă să organizeze mai bine munca educativă cu clasa și să valorifice datele obținute în scopul influențării pozitive a colectivului de elevi.

---

[5] Al. Roșca, *Motivele acțiunilor umane*, Ed. Institutului de Psihologie, 1943.
[6] *Dictionnaire de la psychologie*, de N. Sillamy, Ed. Larousse, 1965.

„Specialiștii" clasei, cei „dotați" la un obiect de învățământ sau la toate își oferă și ei serviciile colectivului, ajutîndu-l și oferind exemple concrete privitoare la „stilul" de muncă utilizat. Nu trebuie scăpați din vedere nici elevii care nu dau dovadă de aptitudini deosebite și care reușesc să se afirme mai greu la unele obiecte de învățământ. Cu aceștia se va desfășura o activitate specială, în strînsă colaborare cu toți factorii (familia, organizația de pionieri, U.T.C., colectivul pedagogic etc.), pentru a-i duce și pe ei spre izbîndă.

Succesul devine un mijloc educativ mai ales în cazul elevilor care nu reușesc sau reușesc foarte greu să se afirme într-un domeniu oarecare. Pentru elevul care obține cu ușurință succese nu se pun probleme speciale, dar pentru cel care nu se poate afirma pe căile obișnuite, în cadrul colectivului, ci caută altele laterale (obrăznicie, joc, năzbîtii etc.) atenția profesorului trebuie să fie mai mare.

Concluzia care se desprinde din cele de mai sus este că modul în care predă profesorul, felul în care știe să stimuleze interesul elevilor pentru obiectul de specialitate, prestigiul și autoritatea sa contribuie adeseori la dezvoltarea aptitudinilor acestora. Succesul obținut de elev indică o linie probabilă de afirmare a individului, datorită interdependenței dintre înclinațiile și aptitudinile acestuia, pe de o parte, și realizările sale deosebite, pe de alta.

b) Este un fapt de observație curentă că succesul, obținut în urma unei pregătiri sistematice se răsfrînge pozitiv asupra atitudinii ulterioare a elevului față de învățătură. Creînd elevilor ocazii de afirmare, de succes și valorificîndu-le cu pricepere, acestea se constituie treptat în *motive pozitive* de activitate.

„Psihologia experimentală — scrie G. Bastin — a arătat că succesul care încoronează o muncă tinde să fixeze comportamentele care l-au adus (provocat) și încurajează copilul să continue efortul său. Cu toate acestea, în opoziție cu ceea ce se crede de obicei succesul școlar nu atrage decît urmări fericite".[7]

Prin eforturile sale, succesul obținut ca urmare a efortului depus poate da naștere la interes, poate dezvolta curiozitatea, poate mobiliza forțele, susține voința și poate exercita o influență complexă asupra conduitei individului.

Organizarea judicioasă a vieții școlarului (în familie, în școală, în activitățile libere, în colectivele de copii etc.), face ca succesul obținut într-un domeniu de activitate să exercite influență pozitivă și asupra altor domenii.

În mod obișnuit succesul se asociază cu un sentiment pozitiv, plăcut, reconfortant, și-i produce purtătorului stări de satisfacție de intensități diferite. Reușita individului poate fi considerată și ca un fel de răsplată și cum în ea se reflectă nu numai reacția subiectului la anumite situații, ci și a publicului față de manifestarea dată — un fel de laudă publică — tendința de fixare și de repetare a acestei situații apare cu totul firească.

Că succesul poate deveni motiv puternic, uneori cauză a unor importante acțiuni ulterioare, ne-o dovedește mărturisirea unor perso-

[7] G. Bastin, *L'hecatombe scolaire*, Bruxelles, 1966.

nalități de seamă. „Succesul m-a determinat să mă gîndesc cu tot dinadinsul să urmez școala de Belle-Arte" — scrie marele nostru pictor C. Ressu [8].

Acad. M. Nicolescu scrie, referindu-se la perioada cînd era elev, abonat la „Gazeta matematică" : „Gheața s-a spart numai atunci cînd am văzut că pot rezolva și eu o problemă, din cele propuse de alții... A urmat apoi un moment pe care nu-l voi uita niciodată, momentul în care mi-am văzut o notă matematică tipărită în revistă. A urmat apoi un articol, apoi alte articole. Drumul fusese trasat" [9].

Victoria la rîndul ei influențează nivelul aspirației, poate genera alte năzuințe și poate deveni un punct de start pentru alte victorii. Succesul creează, cum se spune, de obicei, gustul pentru succes. Cunoașterea relației dialectice dintre succes și insucces și dintre succes și cauzele care l-au provocat prezintă o importanță deosebită pentru munca educativă. Bucuria pe care ți-o dă constatarea că în muncă și prin muncă te realizezi pas cu pas, că îți poți valorifica toate capacitățile și sentimentul că ai devenit o rotiță utilă, dacă nu chiar indispensabilă în mecanismul vieții sociale, nu poate fi egalată de nimic altceva.

Din punct de vedere educativ, succesul ridică numeroase și cîteodată dificile probleme. Iată cîteva : cînd își face succesul singur drum ? cînd îl „amețește" pe cel ce l-a obținut ? cînd devine stimulent al unor noi acțiuni ? cînd întărește și cînd slăbește anumite acte de conduită ? cînd și cum devine mobil al conduitei ? etc.

Cunoașterea cauzelor care au dus la succes, a condițiilor în care poate apare, a relației sale cu particularitățile individuale și de vîrstă, a efectelor probabile pe care le produce la un individ într-un caz dat, prezintă o importanță deosebită din punct de vedere pedagogic.

Deși lucrurile sînt aparent simple (creezi condițiile necesare și apare succesul), fenomenul este mult mai complex. Intervin motivele (natura, intensitatea, configurația lor), care, asociate cu trăsăturile de voință și de personalitate, conjugate cu situații obiective în care acestea se manifestă, se exteriorizează etc., fac ca fenomenul să fie mult mai complex decît la prima vedere.

Este deosebit de util pentru educația în colectiv să putem facilita apariția și trăirea succesului sau să știm cum îl putem folosi pentru combaterea unor aspecte negative ale comportării membrilor colectivului. Să știi să profiți de cel mai mic semn de interes din partea elevului pentru a-i explica lucrurile, pentru a-i satisface curiozitatea și stimula preocuparea într-un anumit domeniu și să faci acest lucru la momentul oportun, înseamnă să înlesnești apariția succesului și să respecți legile motivației.

Educatorii cu experiență știu să creeze elevilor succese repetate, lăsîndu-le acestora mereu impresia vie că n-au ajuns la limita performanței și că pot mai mult, înlesnindu-le desfășurarea unui efort creator continuu. Aceasta este „cheia" succesului în opera educativă. Atunci cînd succesul și evitarea insuccesului devin mobiluri ale activității și

[8] „*Contemporanul*", *nr. 42 din 25.XII.1964.*
[9] *Amintiri despre anii de școală*, Ed. politică, 1966, p. 124.

conduitei, cînd s-au stabilizat sub forma unor cerințe sau a unor scheme de conduită, mai ales pe planul educației morale, ele joacă rolul unui reglator activ al comportării.

Cauzele succesului și ale insuccesului școlar au făcut obiectul multor cercetări. Clauss — Hiebsch [10] au cercetat motivele insuccesele-lor școlare, făcînd o clasificare a acestora în funcție de tulburări ale sistemului nervos, ale întîrzierilor în creștere, ale celor legate de mediu etc.

Condițiile succesului școlar sînt legate de mediu, de familie, de personalitate, de dezvoltare și sînt foarte variate condițiile care influențează succesul școlarilor [11]. Condițiile legate de desfășurarea procesului de învățămînt sînt subdivizate în condiții pedagogice-didactice, sociale și speciale. Asemenea studii prezintă interes, deoarece, punînd în evidență mulțimea cauzelor care concură la apariția succesului, îi ajută educatorului să vadă că există anumite legități care trebuie cunoscute și respectate.

Dar atenția educatorului trebuie să fie îndreptată și asupra insuccesului, care, repetat des sau în forme mai grave, poate acționa negativ, defavorabil, demobilizîndu-l și descurajîndu-l pe elev. Dacă succesul stimulează în continuare efortul, insuccesul — deși a cerut și el efort, uneori susținut — nu-l stimulează decît în anumite cazuri. Aici intervine educatorul, combătînd efectele negative și ajutîndu-l pe elev să transforme și insuccesul în prilej de noi încercări și acțiuni pozitive. A tempera efectele negative ale insuccesului și a-i menține elevului capacitatea de acțiune și pe mai departe este o mare calitate pedagogică. Ea îi permite educatorului să îmbine și să dozeze just efortul școlarului cu succesele obținute, în așa fel, încît insuccesele să nu-l facă să renunțe, să abandoneze perspectiva pentru care luptă.

Educatorul nu trebuie să uite apoi că, deși succesul este mai predictiv decît insuccesul, mai eficient și „tonic", el poate avea uneori și efecte negative, contrare celor așteptate. Este cazul succeselor obținute prea ușor, a celor însoțite de o muncă educativă și neasociate și cu alte trăsături, a celor generate de egoism și care pot întări unele sentimente negative.

Cu toate dificultățile pe care le ridică utilizarea pedagogică a succesului și insuccesului, ca elemente ale unui sistem educativ, încadrate într-o concepție dinamică și văzute din perspectiva posibilităților pe care le conțin, educatorul poate reduce aceste dificultăți la minimum și poate ridica eficiența lor socială la nivelul unor metode și procedee fundamentate științific. Ajutîndu-i să realizeze progrese de la o etapă la alta, să se depășească mereu prin ceva, să vadă obiectiv premisele succesului și să înțeleagă condiționarea acestuia, educatorul le oferă elevilor perspectiva atingerii lui.

c) Cu toate că succesul, ca o componentă a unui sistem de muncă instructivă și educativă, depinde de o serie de factori : vîrsta, sexul,

[10] Dr. G. Clauss, H. Hiebsch, *Kinderpsychologie*, Ed. a IV-a, Volk und Wissen, Berlin, 1962.

[11] H. Löwe, *Probleme des Leistungsvesagens in der Schule*, Volk und Wissen, Berlin, 1963.

circumstanțe particulare, corelația cu alte metode și procedee etc., el poate fi considerat și ca o *expresie a atitudinii față de muncă.*

Vorbind despre succes ca despre o constantă a activității individuale și colective, ca despre un răspuns la o situație dată sau ca despre o rezultantă a unui anumit mod de organizare a activității, considerăm că reușita activităților exprimă și atitudinea, — individului sau a colectivului, — față de muncă. Există o strînsă interdependență, o influență reciprocă între succes și atitudinea față de muncă. Ele se condiționează una pe alta. Cu cît nivelul atitudinii față de muncă este mai ridicat (conștientă, permanentă, generală etc.), cu atît și șansele de succes sînt mai mari și, invers, cu cît individul sau grupul obțin succese mai importante, cu atît și atitudinea față de muncă se cristalizează tot mai mult ca o trăsătură de caracter.

Studiile făcute cu privire la munca învățătorului sub diferite aspecte au arătat o parte din condițiile în care apare succesul (integrare, strategie, atitudine etc.) [12]. Aceste date arată că atunci cînd munca învățătorului este conjugată cu cea a elevilor, șansele de succes în activitatea didactico-educativă sînt foarte mari. Pentru orice educator cunoașterea condițiilor în care munca sa influențează pozitiv atitudinea elevilor și condițiile privind munca elevilor care determină și susțin succesul, prezintă o importanță pedagogică deosebită.

Succesul favorizează apariția unor noi relații în cadrul grupului, iar acestea favorizează mobilizarea energiilor și orientarea lor spre noi acțiuni. Prin succes drumul spre atingerea unor noi obiective se scurtează. Succesele înrîuresc organizarea muncii, iar aceasta influențează atitudinea și rezultatele. Prin faptul că succesul pune în evidență anumite elemente pozitive (situații, persoane, aptitudini etc.), favorizează valorificarea lor optimă în continuare. Prin efectele pozitive, puternice pe care le exercită asupra atitudinii față de muncă, succesul se înscrie printre condițiile pedagogice importante ale educației pentru muncă, prin muncă.

Pornind de la rezultatele lui C. B. Hurlock, [13] autorii Agoston G. și Veszpremi L. [14] au efectuat în anul 1965 o cercetare cu 3 clase a VII-a, plus una de control, din aceeași școală. Timp de 20 de ore profesorul de matematică a rezolvat cu elevii cîte 6 minute probleme de matematică. Aprecierea muncii elevilor s-a făcut astfel : la o clasă profesorul și-a exprimat de fiecare dată nemulțumirea, la alta a lăudat sîrguința elevilor, a comparat rezultatele cu alte clase, a înregistrat orice progres, iar la a treia a apreciat cu indiferență. Rezultatele, analizate din punct de vedere al preciziunii și promptitudinii (rapidității), arată, în comparație cu clasa de control, o creștere netă a acestor indici.

---

[12] *Contemporany Research on Teacher Effectiveness*, B. J. Biddle și W. J. Elena (editori), Ed. Holt, Rinehart and Winston, 1964, New York (conține și o bibliografie bogată în problema respectivă).

[13] *Journal of Educational Psychology*, 1925, vol. 16, p. 194.

[14] Dr. Agoston G., Dr. Veszpremi L., *Influența atitudinii profesorului asupra performanțelor elevului în lumina unei cercetări*, „Pedagogiai Szémle" nr. 3/1967.

Succesul în activitate este condiționat de mulți factori, dar la rîndul său influențează în multe privințe atitudinea și conduita subiectului. A. Léon, [15] vorbind despre dificultățile și succesele elevilor în activitatea de pregătire profesională, înregistrează o corelație strînsă între sistemul motivațional și succesele obținute de aceștia. Faptul demonstrează necesitatea aprecierii succesului în strînsă legătură cu alți factori. A aprecia succesul în corelație cu alți factori și după o serie de indici înseamnă a spori șansele obiectivității și a interpreta fenomenul în adevărata sa lumină, ținînd seama de complexitatea condițiilor care l-au generat. Într-o astfel de perspectivă, ceea ce pentru un elev este un succes, pentru altul poate să nu fie decît un fapt obișnuit. Succesele sînt de grade diferite, de complexitate diferită și de o calitate variată. În lupta împotriva mediocrității, a indisciplinei, a autolinistirii, a nepăsării sau a formalismului, chiar și succesele mai mici, victoriile mărunte, realizările cotidiene (din sport, artă, învățătură etc.) pot să devină trepte spre marile biruințe. A crea din toate acestea momente educative reprezintă o întărire continuă a elementelor pozitive și o slăbire a celor negative.

Cîteva constatări cu caracter general vor sublinia valențele educative ale succesului. Se cere precizată, de la început, ideea că nu orice succes îndeplinește aceeași funcție pedagogică și nu exercită aceeași influență asupra purtătorului sau asupra celorlalți. Aceasta depinde de natura și gradul succesului, de efortul cu care a fost obținut, de modul cum a fost urmărit (conștient, sistematic, perseverent etc.) ; depinde, de asemenea, de locul în care se inserează această verigă în lanțul succeselor (la început, după multe altele etc.), de felul cum este apreciat și de către cine (imediat, după un timp oarecare, cu pricepere etc.), pentru ca valoarea lui educativă să fie mai mare sau mai mică și să acționeze mai puternic.

Momentul sau etapa inițială a activității elevilor prezintă o importanță deosebită, din acest punct de vedere. A-l determina pe acesta să aibă răbdare, să muncească serios, să aștepte cu încredere și să nu abandoneze lupta, să-și creeze cu pricepere premisele succesului, sînt aspecte foarte importante ale procesului instructiv-educativ. De multe ori, școlarul se dă bătut și renunță la planul făcut, la un pas de succes. A ști să-l ajuți în aceste momente e o adevărată artă. A-l ajuta pe copil să înțeleagă corect semnificația succesului și condițiile în care se obține este tot o importantă acțiune pedagogică.

O dată obținut, succesul se cere valorificat din punct de vedere educativ, adică se cere să fie analizat, subliniat, apreciat și pus la baza altora, viitoare. Datorită asocierii lui cu puternice elemente afective (bucurie, satisfacție, entuziasm etc.), poate deveni un temeinic motiv al acțiunii și poate influența sub multe aspecte conduita elevului.

Numeroasele implicații pe care le conține succesul oferă educatorului posibilități multiple de a-l valorifica și de a-l transforma într-un punct de plecare și pentru alte succese, în domeniul în care școlarul

[15] Léon A., *Formation générale et apprentissage du mètier*, P.U.F., Paris, 1965.

n-a obținut încă rezultate pozitive. Aci se manifestă priceperea și arta educatorului de a ști să influențeze conduita discipolilor săi. Atragerea elevului în cercuri, antrenarea lui în munci independente, pregătirea și participarea lui la concursuri, întreceri, olimpiade, serbări etc., pot deveni remediul unor situații negative sau mijloc de întărire a unor rezultate pozitive, instructive sau educative.

Uneori înregistrarea și sublinierea succesului de către altcineva decît cel care a ajutat la obținerea lui (director, părinți, colectiv etc.) pot întări forța educativă a acestuia. Această apreciere vine să confirme concordanța rezultatelor cu anumite principii și să exprime aprobarea publică sau adeziunea la actul respectiv de conduită. Ea intensifică uneori coloritul afectiv al faptei și adîncește trăirea elevilor.

Valorificarea educativă a succesului înseamnă transformarea acestuia într-un instrument de întărire a coeziunii sociale a colectivului. Ajutînd la afirmarea personalității elevului, succesul personal devine și exemplu și îndemn pentru alții, prilej de bucurie colectivă, motiv de acțiune și element de coeziune. El cimentează viața colectivului, favorizează progresul și întreține avîntul creației.

УСПЕХ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

(Резюме)

В данной статье автор пытается привлечь вимание специалистов к троякой педагогической значимости успеха : *а)* как показатель способностей ; *б)* как элемент мотивационной системы и *в)* как указатель отношения к труду. Автор указывает на необходимость создания условий для появления индивидуального и коллективного успеха.

Анализируя зависимость успеха от целой серии факторов и его многостороннее влияние на разные стороны поведения, автор поддерживает тезис о необходимости интенсификации учебно-воспитательной деятельности в области культивирования успеха, как результата систематичной и упорной работы в этой области.

LE SUCCÈS ET SA SIGNIFICATION PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

L'étude ci-dessus tente de signaler et de soumettre à notre attention la triple signification pédagogique du succès : en tant qu'indicateur des aptitudes, en tant qu'élément du système motivationnel et d'indicateur de l'attitude envers le travail.

L'étude souligne qu'il importe de créer des conditions favorables à l'apparition du succès individuel et collectif ainsi que sa mise en valeur sur le plan éducatif.

Relevant la dépendance du succès d'une série de facteurs, de même que son influence multiple sur les différents côtés du comportement, l'auteur soutient qu'il est nécessaire d'intensifier l'activité didactique et éducative en vue du succès qui doit être le résultat d'un labeur systématique et persévérent et de sa valorisation sur le plan pédagogique.

THE SUCCESS AND ITS EDUCATIONAL SIGNIFICANCE

(Abstract)

The present article tries to point out and to draw the attention upon the threefold educational significance of succes : a token of the aptitudes, an element of the motivational system and a token of the attitude towards work.

The study shows the importance of creating the conditions which favour the appearance of the individual and collective success and the necessity of turning this to good account on the educational plan.

Pointing out the dependence of success on a series of factors, and showing its multiple influence upon the different aspects of behaviour, the author sustains the necessity of intensifying the didactic-educative work on the line of the cultivation of success, as a result of a systematic and persevering work, and of its turning to good account on an educational plan.

Lecția — în condițiile folosirii tehnicilor audio-vizuale

Lector univ. IOAN CERGHIT
șef de sector
Institutul de științe pedagogice

O folosire rațională și eficientă a tehnicilor audio-vizuale în învățămînt ne obligă să adoptăm anumite criterii metodologice bine definite, în deplină concordanță cu *vederile didacticii contemporane, care pune accentul pe optimizarea randamentului muncii școlare prin optimizarea efortului de învățare al elevilor**.

A. Prima observație pe care o vom face, unanim împărtășită de altfel, este aceea că *introducerea tehnicilor audio-vizuale în școală nu trebuie privită ca un scop în sine, ca o activitate specială, de sine stătătoare, ci ca o acțiune incorporată întotdeauna organic în contextul unei activități pedagogice bine determinate. Ea este subordonată pe deplin finalității, conținutului și structurii metodice a unei forme precise de organizare a muncii instructiv-educative și îndeosebi a lecției.*

Această formă de bază și hotărîtoare a organizării procesului de învățămînt, în cursul căreia se studiază în mod sistematic materia în conformitate cu cerințele programei, *a rămas pînă în prezent locul sau punctul principal de confluență a ceea ce este clasic și modern în pedagogie, cadrul cel mai firesc de integrare a noilor mijloace audio-vizuale.* Lecția concentrează în sine întreaga gîndire și experiență pedagogică a aceluia care o elaborează și nu mai puțin concepția sa pedagogică despre tehnicile audio-vizuale, despre locul, funcția și metodologia aplicării lor. În jurul ei gravitează și își va găsi rezolvarea teoretică și practică aproape întreaga problematică legată de producția și întrebuințarea materialelor audio-vizuale destinate nevoilor învățămîntului.

B. Vorbind de pe poziția elevului, a aceluia care învață, lecția ne apare ca un pas înainte spre cunoaștere, spre lărgirea și aprofundarea

---

* Pentru aprofundare se poate consulta „Revista de pedagogie" nr. 3/1967, ce cuprinde materiale privind folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale în procesul de învățămînt.

cunoașterii. Concomitent, o vedem însă și ca un act de stimulare, exersare și formare a forțelor intelectuale, de dezvoltare a suportului emoțional-motivațional al învățării și al conduitei, în general. Supusă unei legități dialectice, specifice cunoașterii umane, lecția impune, la rîndul ei, o anumită destinație și funcție imaginii audio-vizuale în conformitate cu această legitate.

Din acest unghi de vedere, *noile tehnici diversifică extrem de mult sursele de cunoaștere ce stau la îndemîna școlarilor.* Ca substitute ale realității, imaginile audio-vizuale aduc o percepție cu totul nouă și cu ea o lume inaccesibilă sau greu accesibilă unei explorări directe. Aceasta este și va rămîne funcția cognitivă *principală a imaginii audio-vizuală în procesul de învățămînt: de a mijloci apropierea realității inaccesibile de elev; de a prelungi posibilitățile de percepție (de observație) ale acestuia dincolo de limitele care o îngrădesc în mod firesc.*

De aici, două concluzii primordiale se impun:

Prima, că nu este nevoie să apelăm oricînd și oriunde la serviciile materialelor audio-vizuale, ci numai acolo și numai *atunci cînd obiectele sau fenomenele de cercetat (de studiat) sînt inaccesibile sau greu accesibile unei observații directe; numai în lecțiile în care folosirea metodelor și a mijloacelor didactice tradiționale se dovedește insuficientă și se presupune că noile tehnici ar putea aduce un spor destul de semnificativ de eficiență; numai atunci cînd este necesară completarea altor metode și mijloace de învățămînt.*

Există lecții care prin natura conținutului lor ne obligă să înlesnim o alternanță continuă, în ambele sensuri, între percepție și gîndire, în care se întrepătrund sistematic elementele senzoriale cu cele logice. Aici își găsește locul cel mai potrivit folosirea imaginilor audio-vizuale. Tot aici ele își pot îndeplini cel mai bine funcția lor principală, nu de a reține activitatea cognitivă la nivelul actului (momentului) perceptiv, descriptiv, intuitivist, ci de a facilita o mișcare continuă a activității intelectuale a elevilor, de ridicare de la intuirea realității pe baze senzoriale pînă la conceptul (noțiunea, ideea) ce constituie extrasul esențialului. Dacă ținem seama că studierea multor fenomene din domeniul științelor naturii are un asemenea specific încît înțelegerea și conceptualizarea lor comportă și un proces de schematizare, de stilizare, de reținere a unor modele reprezentative ideale a fenomenelor în cauză [1], ne vom da seama că în astfel de lecții devine mai necesară ca oriunde prezența imaginii audio-vizuale. Ea este în măsură să aducă în cîmpul perceptiv asemenea modele de tranziție între concretul sensibil și abstractul logic cum sînt modelele materiale, obiectuale, ca și cele ideale, conceptuale, logice, toate de o mare valoare euristică. Într-o asemenea situație elevul poate găsi totodată și un model de operații perceptive și logice, un instrument care să-i mobilizeze întregul mecanism al funcțiilor sale intelectuale și să le modeleze în mod corespunzător, concomitent cu apropierea informației, ajutîndu-l să preia și unele modalități de a percepe și de a gîndi mai bine.

[1] Cf. Ion Radu, *Aspecte psihologice ale însușirii și aplicării cunoștințelor de fizică de către elevi*, în *Creativitate, modele, programare* (sub red. Al. Roșca) Ed. științifică, București, 1967, p. 63—80.

Iar a doua, că multiplele resurse instructiv-educative ce le încorporează în sine *conferă imaginii audio-vizuale posibilitatea utilizării ei într-o diversitate de moduri şi pentru multiple sarcini didactice fundamentale sau speciale.* Într-adevăr, se poate recurge la ajutorul imaginii în scopul: sensibilizării cunoaşterii elevului pentru o temă, ridicării unei probleme, transmiterii de noi cunoştinţe, completării datelor obţinute pe alte căi, fixării, sistematizării şi generalizării informaţiei, concretizării şi adîncirii cunoştinţelor predate sau verificării lor, formării noţiunilor şi aprofundării înţelegerii, dezvoltării anumitor stări sufleteşti, imprimării unei anumite note afective cunoştinţelor căpătate, modificării atitudinii şi influenţării unor forme de conduită angajate în procesul de învăţămînt etc. Cele menţionate ne îndreptăţesc, aşadar, să afirmăm că *integrarea materialelor audio-vizuale poate avea loc, în mod virtual, aproape în fiecare etapă sau moment al lecţiei, aproape în fiecare tip de lecţie. În principiu aproape nu există obiect de studiu sau vîrstă şcolară care să nu poată beneficia de sprijinul lor.* Ele ne ajută să ţinem o lecţie mai vie, mai atractivă, mai bogată în conţinut şi eficienţă.

C. Un învăţămînt modern este un învăţămînt prin excelenţă activ şi eficient. El pune accentul pe activizarea metodelor şi, prin ele, pe activizarea maximă a tuturor resorturilor cognitive şi emoţional-motivaţionale ale elevului, determinîndu-l să participe efectiv la elaborarea cunoştinţelor în loc ca să le primească de-a gata, pregătite de profesor, luate din manual etc.

În accepţia actuală, activizarea înseamnă punerea în acţiune în primul rînd a operaţiilor de gîndire, a inteligenţei. Aceste operaţii, însă „... nu vin să funcţioneze — după cum arată Jean Piaget — în mod veritabil decît în măsura în care sînt pregătite prin acţiuni propriu-zise..." [2], corespunzătoare şi care se interiorizează, se convertesc pe planul mental în operaţiile dorite. Dezvoltarea gîndirii, a inteligenţei, nu poate să fie concepută în afara unei activităţi organizate în acest sens, „... fără activitate nu poate să fie inteligenţă autentică" [3]. Or, procesul de învăţămînt are menirea tocmai să creeze condiţii de activitate în care elevii vor putea să-şi dezvolte operaţiile ce stau la baza însuşirii cunoştinţelor.

În virtutea acestei orientări, *lecţia trebuie să devină în toate situaţiile, inclusiv atunci cînd se bazează pe folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale, o experienţă pedagogică activă.* Desfăşurarea ei să favorizeze activizarea învăţării, activizarea percepţiei realităţii şi a substitutelor audio-vizuale prin care este ea înfăţişată. *O pedagogie a imaginii poate să devină viabilă numai atunci cînd este fundamentată pe principiul activizării învăţămîntului, cînd este pătrunsă de spiritul metodelor active.*

Noi nu excludem riscul ca, uneori, folosirea tehnicilor audio-vizuale să genereze şi să încurajeze pasivitatea, să transforme pe elevi în simpli spectatori la lecţii. Atîta vreme cît unele materiale audio-vizuale sînt

---

[2] Jean Piaget, Preface, Aebli Hans, *Didactique psychologique*, Troisième édition, Neuchatel, De la Chaux et Niestlé, 1966.

[3] *Idem.*

concepute și realizate de așa manieră încît furnizează cunoștințe de-a gata, rezolvări de probleme de-a gata, fără să-l mai angajeze pe elev, există acest pericol. Dacă se mai adaugă și o integrare artificială în lecție a mijloacelor audio-vizuale, cu atît mai mult va fi accentuată această primejdie.

Este necesar ca materialele audio-vizuale, prin ele însele, adică prin calitatea lor, să se ridice la semnificația unor procedee activizante în cel mai înalt grad, dar nu mai puțin și profesorul are datoria să organizeze lecția în așa fel, încît și aceasta să favorizeze valorificarea maximă a potențialului lor pedagogic. Desigur, aceasta este o *problemă care ține de întreaga metodologie a lecției bazată pe folosirea tehnicilor audio-vizuale și asupra ei va trebui încă în mod serios să reflectăm, atribuind profesorului un rol decisiv.*

Dacă profesorul va ști să utilizeze mijloacele audio-vizuale într-un mod activ, această prezentare mai bună a lumii (prin mesajul audio-vizual), care poate să devină uneori o școală a pasivității, el o va întoarce pe dos — cum se exprimă Gaston Mialaret [4] — și va reuși s-o transforme într-un mijloc de declanșare a unei serii întregi de procese, care să constituie un îndemn la acțiune, la o participare reală cît se poate de activă, deoarece va prilejui așteptare, căutare, creație [5], va înlesni observarea personală și interpretarea precisă a observațiilor, va deschide un drum sigur către înțelegerea profundă a realității. Mijloacele audio-vizuale vor deveni un element nou de interes și de activizare a elevilor în timpul lecției. Un asemenea mod va reuși să creeze la elevi acea disponibilitate psihologică de receptare, nu pasivă, ci una activă, de încordare logică și afectivă, favorabilă unei învățări active. Efortul propriu de învățare nu va fi nici suprimat, nici diminuat, ci, dimpotrivă, va fi întregit și foarte mult ușurat. Atît munca elevului, cît și cea a profesorului vor deveni mai fructuoase, randamentul lor va spori simțitor.

D. În cursul lecției învățarea este directă, bazată pe un efort de muncă intelectuală voluntară. Eficiența învățării este direct proporțională cu efortul voluntar depus pentru susținerea ei, cu intensitatea participării mentale. La rîndul său, acest lucru este condiționat de prezența unei motivații [6]. Or, sub acest aspect, *între subiectul care percepe (în viață) și obiectul perceput (materia de învățat) materialele audio-vizuale se interpun nu numai ca o sursă în plus de informație, ce stimulează doar activitatea intelectuală a elevului, ci devin, în același timp și un remarcabil factor de motivație care influențează puternic activitatea cognitivă.* Prezența lor aduce o motivație aparte, ceea ce îi permite să joace un însemnat rol dinamogen, de stimulare a efortului de învățare și de concentrarea lui maximă în clasă, în timpul lecției. O serie de ele-

[4] G. Mialaret, *Pédagogie des moyens audio-visuels*, „L'éducation nationale", 1965, n. 15—16.

[5] R. Lefranc, *Cinematograful în învățămînt*, în *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, E.D.P., București, 1966, p. 136.

[6] Cf. M. Thomson, *Motivation in School learning*, din *Educational Psychology*, Fourth edition, Edited by Ch. E. Skinner, Prentince Hall, Inc. Englewood Cliffes, N. V. 1962, p. 450—451.

mente infrarațională intervin ca o componentă indispensabilă învățării, solicitînd cu vigoare anumite trăiri afective ca starea emoțională, buna dispoziție a momentului, emoții și sentimente colective, impresii puternice etc., sau anumiți stimuli interni motivaționali (interese, trebuințe etc.), pe care profesorul, cu tot talentul său, nu izbutește întotdeauna să le pună în valoare. Prin declanșarea acestor resorturi potențele subiectului sînt tonificate și activizate, asigurîndu-se energia necesară efortului de învățare cerut de sarcina dată.

Prin natura lor, materialele audio-vizuale aduc în clasă acest substrat afectiv indispensabil unei învățări eficace și care adeseori lipsește din lecțiile noastre obișnuite. Ele eliberează cu ușurință forțele afective, pe care le pun la dispoziția gîndirii, pentru că ele însele sînt, prin natura lor, o sinteză a afectivității și a cunoașterii. („Nu este oare imaginea o sinteză a afectivității și a cunoașterii?" — J. P. Sartre în *l'Imaginaire*).

Mesajul audio-vizual captivează, sensibilizează elevul la o problemă, îi provoacă o stare de curiozitate, de plăcere de a înțelege, de entuziasm sau de voință de a învăța, remarcă H. Dieuzeide [7]. Dacă este creat un asemenea climat favorabil, elevul va depune un efort personal mai intens de exploatare a realității care i se înfățișează. Cu ajutorul acestor tehnici vom reuși să obținem mai ușor adeziunea elevului pentru sarcina care i se pune în față, îl vom determina să-și asume voluntar efortul de învățare la care este supus. Atunci însușirea cunoștințelor nu mai apare ca ceva arid, împovărător, impus dinafară, ci se transformă într-o trebuință proprie de investigație, de a căuta să știe, să înțeleagă, să rețină mai bine etc.

În concluzie, se poate ajunge la statornicirea unor mai bune relații cognitive între subiectul care învață și obiectul (materia) de studiat, relații bazate pe promovarea unei atitudini afective de mai intensă trăire. *Ca să putem obține o învățare cît mai eficientă, avem așadar tot interesul să asigurăm în cursul lecției o asemenea disponibilitate psihologică de maximă receptivitate, utilizînd cu iscusință noile instrumente tehnice de învățămînt.*

E. Dacă lecția rămîne — pînă în prezent — cadrul cel mai firesc de integrare a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învățămînt, nu este mai puțin adevărat că *tot lecția se resimte cel mai profund afectată de pe urma acestei „tehnicizări", atît sub aspectul concepției de elaborare a ei, cît și sub acela al realizării practice și al eficienței.* Ea capătă un aspect uneori cu totul deosebit de cel al lecțiilor tradiționale [8], datorită unor factori psiho-pedagogici noi ce intervin în asemenea condiții. În funcție de aceștia, sîntem obligați să depășim vechea concepție despre lecția clasică și să adoptăm o atitudine creatoare ori de cîte ori vom încerca să organizăm o lecție bazată pe utilizarea tehnicilor moderne.

Alături de ceilalți factori esențiali de care se ține seama, prin tradiție, în elaborarea structurii organizatorice și metodice a lecției : scopul

---

[7] H. Dieuzeide, *Les techniqué audio-visuelles dans l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1965, p. 83—92.

[8] I. Brăescu, *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*, E.D.P., București, 1966, p. 47.

didactic principal, scopul și conținutul propriu-zis al lecției, metodele și materialul didactic folosit, particularitățile de vîrstă și nivelul de pregătire a elevilor, *va trebui să se ia în considerare și prezența noului factor — tehnica audio-vizuală la care apelăm — cu toate elementele noi pe care le aduce și cu toate consecințele* ce decurg de aici. Astfel, este absolut necesar să se țină seamă de subiectul (tema) tratată în documentul audio-vizual, de conținutul și compoziția sa, de sarcina didactică pentru care a fost destinat, de calitatea imaginii și a sunetului, de tipul (genul) materialului (mai ales la filme) și de durata prezentării lui etc., particularități care fac să varieze modalitățile de integrare a acestuia în lecție. Toate aceste elemente vor trebui să concorde pe deplin cu subiectul evocat în lecție și cu scopul ei.

Fără îndoială că precizarea locului și a momentului celui mai potrivit de introducere a materialului audio-vizual în cursul desfășurării lecției prezintă o importanță deosebită. În această privință, împărtășim punctul de vedere exprimat de V. G. Karpov și A. V. Romanin, fără să absolutizăm însă faptul că de *priceperea profesorului de a găsi locul mesajului audio-vizual în lecție depinde, adesea, succesul folosirii lui*[9].

În această privință există multiple posibilități și diverse variante. Practic nu se pot da rețete general-valabile pentru orice lecție. *Rămîne ca profesorul însuși să chibzuiască cu minuțiozitate în care anume moment al lecției materialul audio-vizual ar putea să dea, rațional, cele mai bune rezultate.*

Referindu-ne, deocamdată, doar la lecția de comunicare de noi cunoștințe (inclusiv cea mixtă), vom menționa că, în principiu, se poate adopta o schemă de trei variante structurale, considerate de bază, în care: a) materialul audio-vizual este prezentat la începutul lecției (adică în etapa de comunicare); b) materialul audio-vizual este inserat — integral sau fragmentar — în cursul desfășurării lecției și c) materialul audio-vizual este introdus în partea finală a lecției. Din combinația acestor soluții se pot deduce și alte forme structurale, cu avantajele și dezavantajele ce ar putea decurge din această îmbinare. Vom încerca să dăm o sumară motivație psiho-pedagogică acestor variante orientative.

a. Considerăm că Antonio Mura are perfectă dreptate atunci cînd susține că primul moment al unei lecții active este — cel puțin pentru anumite vîrste, 7—16 ani — momentul global sau sincretic, și care în esență este un moment intuitiv. Or, menționează același autor, nu există instrument de comunicare umană mai potrivit decît filmul (sau alt material audio-vizual — n.n.) pentru a declanșa acest prim moment al lecției active[10]. Adeseori, este necesar ca anumite obiecte, ființe, fenomene, procese etc. să fie mai întîi arătate în integritatea lor și numai după aceea să fie supuse unei acțiuni mentale de analiză, comparație, abstractizare și generalizare. Atunci cînd se realizează de la bun început o vedere de ansamblu, globală, o sesizare într-o formă primară a esențialului, se creează premise mai bune pentru înțelegerea întregului conținut al lecției.

---

[9] Cf. V. G. Karpov, A. V. Romanian, *Tehniceskie sredstva obuceniia*, Moskva, Prosveșcenia, 1966.

[10] A. Mura, *Scuola attiva e cinema*, Editura Giuseppe Malipiena, 1958, cap. XI.

Prin caracterul lui intuitiv, materialul audio-vizual reușește să reactualizeze în mod selectiv — mult mai adecvat sarcinii impuse și mai rapid în același timp — legăturile vechi și să omogenizeze, oarecum dintr-o dată, fondul reprezentativ al întregului colectiv de elevi. Se creează astfel un fond perceptiv care face mai viu dialogul ulterior dintre profesor și elevi. Acesta ar avea în aceste condiții un suport concret, intuitiv, s-ar sprijini efectiv pe datele observației, pe cercetările (descoperirile) efectuate de elevi în cursul audio-vizionării și pe reîmprospătarea celor dobîndite anterior. Elevii vor participa mai activ la elaborarea lecției și la însăși desfășurarea ei, cursul va fi mai vioi și mai atractiv. Riscurile unei metode verbalizante ar fi simțitor atenuate. De asemenea, un valoros material audio-vizual reduce timpul necesar pentru însușirea informației și în felul acesta profesorul are posibilitatea ca în timpul economisit să lărgească și să aprofundeze cunoștințele elevilor. După părerea noastră, *este de preferat această integrare la începutul predării, mai ales atunci cînd elevii sînt deja în posesia unei experiențe de cunoaștere în legătură cu obiectul sau fenomenul ce urmează să fie supus cercetării atente în cadrul lecției.* Sub alt aspect, folosirea documentului audio-vizual la început ar putea să joace și rolul unui instrument de sensibilizare, de trezire a interesului elevilor față de tema ce se va dezbate. Ar fi, ca să spunem așa, o foarte nimerită punere în situație.

b. Integrarea materialului audio-vizual acolo unde în mod firesc este cerut de mersul înainte al predării și de cursul logic al gîndirii are ca scop să pună mai bine în evidență obiectele și fenomenele ce se studiază și să permită elevilor să-și formeze reprezentări corecte și clare.

În situația fragmentării, am considerat că o alternare a activităților ar asigura o participare mai activă a clasei. De exemplu, în intervalul dintre proiectarea unei secvențe de film și a alteia, profesorul expune, explică, bazîndu-se pe cele ilustrate, sau îndreaptă atenția elevilor spre demonstrația secvenței ce va urma ; el verifică în ce măsură elevii au înțeles problemele examinate, adîncește cu elevii reprezentările căpătate, le precizează mai complet, lămurește unele date, sistematizează, recapitulează, rezumă, fixează și elimină unele greșeli, face apel și la alte mijloace intuitive etc. Activitatea mentală a elevilor s-ar afla astfel permanent mobilizată sub acțiunea combinată a documentului audio-vizual și a profesorului. De asemenea, dacă s-ar viziona filmul complet, fără întreruperi, succesiunea secvențelor ar putea crea, uneori, o interferență între ele, cauzînd unele confuzii, pe cînd o proiectare pe fragmente permite consolidarea fiecărei unități de învățare, înainte de a se trece mai departe.

Fără îndoială că această alternare a activităților cu demonstrațiile audio-vizuale cere mai multă măiestrie pedagogică din partea profesorului, dar îi conferă totodată și posibilități mai bune de a ține lecția la un înalt nivel pedagogic. Totuși, nu trebuie să abuzăm de fragmentare. Materialele de specialitate nu recomandă mai mult de 2-3 asemenea întreruperi, din mai multe motive.

c. În finalul lecției, demonstrația audio-vizuală ar deveni mult mai accesibilă pentru elevi. Ea ar putea să servească fie ca o sinteză a celor predate, fie pentru a întări cunoștințele noi sau pentru a ilustra sau

concretiza datele teoretice sau abstracte, adică generalizările la care s-a ajuns. În ultimă analiză, această soluție facilitează fixarea și reținerea pe o perioadă mai lungă de timp a datelor lecției. Apoi, se poate întîmpla, adeseori, ca între mesajul transmis de profesor (sau manual) și cel receptat de elevi să se creeze anumite discrepanțe de înțelegere a sensurilor, a semnificațiilor, de sesizare corectă a ideii etc., adică elevii să înțeleagă altfel decît profesorul, memorînd doar cunoștințele. Demonstrația audio-vizuală în finalul lecției ar avea și această menire de apropiere a înțelegerii elevilor de sensul sau semnificația adevărată atribuită de profesor (sau manual) lucrurilor, fenomenelor sau evenimentelor studiate, ajungîndu-se pînă la deplina lor identitate de vederi. Concretizarea mijlocește parcurgerea drumului invers de la general la particular, de la concept la imagine, ceea ce poate face ca noțiunile rău înțelese să se poată rectifica, elevii fiind ajutați să-și formuleze noțiuni, principii, legi sau concluzii juste. În acest mod s-ar reuși să se atenueze eventual consecințele *unui învățămînt excesiv verbalist*, memorării unor scheme abstracte, mai mult sau mai puțin înțelese corect și care au tendința să se substituie complexității și multitudinii nuanțate a realității studiate.

F. Cu toate că tehnicile audio-vizuale reprezintă tehnologia cea mai importantă pe care pedagogia a văzut-o realizată în ultimii ani și cu toate că ele aduc multe elemente originale și un anumit specific în activitatea didactică, totuși sînt și vor rămîne doar mijloace, extrem de prețioase, desigur, dar care nu se vor putea substitui niciodată, în întregime, metodelor propriu-zise de predare. Perfecționarea acestora poate merge foarte departe, dar îmbunătățirea procesului de învățămînt nu se poate bizui numai pe ele. Mijloacele audio-vizuale, prin ele însele, singure, nu vor putea realiza decît parțial diferitele sarcini didactice, educative, în care sînt solicitate să-și aducă aportul. *Simpla lor utilizare nu va duce niciodată, în mod automat, la rezultatele scontate. Ele acționează cu succes numai în unitate dialectică cu celelalte metode și procedee didactice active, fie cu cele tradiționale, fie cu cele mai moderne.* Între acestea există o condiționare reciprocă, formînd la un loc o unitate pedagogică organică, al cărei efect principal este acela că procesul de învățămînt capătă mai multă vigoare și profunzime, că se accelerează și se scurtează considerabil învățarea.

Ceea ce oferă elevilor mijloacele audio-vizuale trebuie prelucrat, valorificat și consolidat prin metoda conversației, a explicației, a demonstrației, a experiențelor de laborator, adîncit prin exerciții de muncă independentă, întregit prin aplicarea diferitelor procedee (desenul pe tablă, demonstrația documentelor grafice, tablouri, planșe, hărți etc.).

La rîndul lor, tehnicile audio-vizuale, prin reprezentările și datele faptice pe care le furnizează, fructifică restul metodelor și mijloacelor de învățămînt, le dă mai multă vioiciune, prospețime și eficiență, în cele din urmă.

Avînd în vedere faptul că numeroasele posibilități ale unora dintre tehnicile audio-vizuale nu pot compensa lipsa altor metode și mijloace, se impune ca o necesitate ca acestea să fie îmbinate, să se sprijine reciproc. Principalul este ca să se asigure într-adevăr o îmbinare judicioasă a mijloacelor audio-vizuale, bazată pe evaluarea corectă a ceea ce aduce fiecare prin specificul său, raportat în permanență la cerințele disciplinei

care se predă, la particularităţile de vîrstă ale elevilor cărora ne adresăm la scopul şi sarcinile concrete ce se pun în faţa fiecărei lecţii luate în parte, fără să se ajungă la supraîncărcarea ei.

În încheiere, s-ar cuveni să rezervăm un capitol special profesorului, aceluia care deţine funcţia conducătoare şi decisivă şi în condiţiile lecţiei tehnicizate. Asupra acestei probleme vom reveni cu altă ocazie.

УРОК В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ АУДИО-ВИЗУАЛЬНХ СРЕДСТВ

(Резюме)

В данном очерке проводится анализ некоторых особенностей урока в условиях применения аудио-визуальных средств. Подчеркивается, что урок остается самым натуральным элементом интерпретации новой техники в процессе обучения. Подробно обсуждаются следующие вопросы: *а)* познавательная функция аудио-визуальной информации; *б)* необходимость в активизации урока; *в)* создание аффективной опоры для обучения; *г)* критерии определения методической структуры урока; *д)* необходимость сочетания аудио-визуальных средств с другими традиционными или современными методами и средствами.

LA LEÇON — DANS LES CONDITIONS DE L'EMPLOI DES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

(Résumé)

Cette étude se propose d'analyser certaines particularités de la leçon conditionnée par l'emploi des moyens modernes audio-visuels. On y souligne que la leçon demeure le cadre le plus adéquat à l'intégration des nouvelles techniques dans le processus d'enseignement et l'on s'attarde sur les aspects suivants: A) la fonction cognitive de l'image audio-visuelle; B) la nécessité de l'activation de la leçon; C) la création d'un support affectif favorable à l'étude; D) des critères selon lesquels on détermine la structure méthodique de la leçon; E) la nécessité de combiner les moyens audio-visuels avec les autres méthodes et moyens traditionnels ou modernes.

THE LESSON — UNDER THE CONDITIONS OF THE USE OF THE AUDIO-VISUAL AIDS

(Abstract)

The present study analyses some peculiarities of the lesson under the conditions of the use of the modern audio-visual aids. The author underlines that the lesson remains the most natural frame for the integration of the new techniques in the educational process and he deals with the following aspects: A) the cognitive function of the audio-visual image; B) the necessity of activating the lesson; C) the creation of an affective support favourable to learning; D) the criteria which determine the methodical structure of the lesson; F) the necessity of combining the audio-visual means with the other methods and traditional or modern means.

Material didactic nou și procedee didactice experimentate privind instruirea copiilor de 6 ani

Dr. FLORICA BAGDASAR,
TEODORA MATEESCU

Coborîrea vîrstei de școlarizare la 6 ani, cu sau fără modificări în programa clasei I, este o problemă care preocupă deopotrivă pe pedagogi, psihologi, medici. Subaprecierea posibilităților de care dispune din punct de vedere fizic și intelectual copilul de 6 ani din zilele noastre, răsfrîntă în penuria volumului de cunoștințe și deprinderi predate la grădiniță, înseamnă o irosire de timp în detrimentul instruirii. Supraaprecierea acestor posibilități însă și supraîncărcarea programei școlare pot să obosească copilul. Ca atare, eșalonarea judicioasă a volumului de cunoștințe predate și a procedeelor de instruire multilaterală a copilului de 6 ani trebuie să corespundă caracteristicilor lui de dezvoltare somato-psihică.

În rîndurile de față, vom înfățișa, pe scurt, obiectivele urmărite de noi în experimentarea instruirii făcute pe patru serii de copii în vîrstă de 6 ani, începînd din anul școlar 1963/1964 (a cincea serie fiind în anul școlar curent). Totodată, vom prezenta cîteva din aspectele predării diferitelor discipline în ceea ce privește materialul didactic și procedeele folosite în clasă.

În ianuarie 1964, Ministerul Învățămîntului a aprobat predarea scrierii verticale simplificate la grădinițele nr. 7 (educatoare I. Popenco) și nr. 15 (educatoare T. Mateescu) din București pe un număr de 56 de copii din grupa mare. Lucrînd cu acești copii din ianuarie pînă în mai 1964, concomitent cu inițierea în citit-scris am introdus un program de educare a vorbirii, de inițiere în calcul oral și scris cu mulțimi 1—10, de desen schematic. Rezultatele obținute în această scurtă perioadă ne-au încurajat să continuăm experimentarea în anii școlari 1964—1968 la grădinița nr. 15. În acest interval am elaborat, confecționat și experimentat un bogat material didactic demonstrativ și individual pe care l-am putut îmbunătăți pe parcurs. Experimentarea ne-a facilitat punerea la punct a procedeelor de predare, delimitarea cuantumului de cunoștințe și deprinderi ce pot fi ușor asimilate de copiii de 6 ani în cadrul unor activități desfășurate exclusiv în clasă, precizarea orarului,

Ca obiective principale ne-am propus :

— *să dezvoltăm vocabularul copiilor îmbogățindu-l cu cuvinte noi și să deprindem copiii cu formularea gramaticală corectă a propozițiilor (înlăturarea agramatismelor)* ;

— *în cadrul orelor de limba maternă, citit-scris, muzică, să educăm vorbirea copiilor, corectînd pe cît este posibil defectele de pronunțare* ;

— *să inițiem copiii în citit-scris, folosind metoda fonetică analitico-sintetică și scrierea verticală simplificată, care este mult mai ușor de însușit de către copii decît scrierea caligrafică oblică* ;

— *să inițiem copiii în calculul oral și scris cu mulțimi 1—10 și zeci, servindu-ne de tabele și figuri numerice cu reprezentări liniare și grupale, ca și de un variat material didactic individual ; să-i învățăm pe copii să folosească reprezentările grafice (desene schematice, cercuri colorate) pentru conceptul de număr, pentru compunerea și descompunerea numerelor, pentru operațiile scrise cu cifre și semnele de aritmetică, în vederea dezvoltării gîndirii matematice* ;

— *să deprindem copiii cu activitatea independentă, cu autocontrolul și autocorectarea temelor, încadrîndu-i în colectivul clasei. Să le dezvoltăm personalitatea, simțul de răspundere față de colectiv și spiritul de responsabilitate proprie în efectuarea temelor și în felul de a se comporta* ;

— *să prevenim și să reducem pe cît este posibil rebuturile școlare la citit-scris și socotit, dîndu-le astfel copiilor posibilitatea de a avea „un bun start" în școlaritate.*

Vom reda mai jos felul cum s-a desfășurat în anul școlar precedent și cum se desfășoară și în cel în curs (1967—1968) procesul instructiv-educativ cu copii de 6 ani de la grădinița nr. 15.

Orarul săptămînal este alcătuit din 24 de ore repartizate astfel :

limba maternă — exerciții de vorbire, lectură, povestiri	2 ore
citit-scris	8 ore
aritmetică	4 ore
educație fizică	2 ore
muzică	2 ore
desen	2 ore
îndeletniciri manuale	1 oră
activități la libera alegere	3 ore
Total	24 ore

Ora de clasă durează în medie 45'—50', majoritatea timpului fiind rezervată activității independente a copilului.

În planificarea conținutului disciplinelor predate am menținut, din programa educativ-instructivă pentru grupa mare de la grădiniță, exercițiile și temele prevăzute pentru dezvoltarea vorbirii și cunoașterea mediului înconjurător, temele pentru muzică și educație fizică, la care am inclus completări legate de specificul inițierii în citit-scris și socotit.

Cunoștințele predate în tot cursul anului școlar la citire, scriere și aritmetică nu depășesc prea mult cele corespunzătoare primului trimestru al clasei I, adăugările servind la sedimentarea noțiunilor însușite de copii *exclusiv* în cadrul orelor de clasă. *Nu s-au dat teme pentru acasă*, considerînd că în cele patru ore de activitate dirijată de către propunătoare activitatea depusă de copil în colectivul clasei și activitatea independentă a copilului în timpul lecțiilor constituie un consum de energie ce nu trebuie depășit la vîrsta de 6—7 ani. *Nu s-au pus note*, ci s-au folosit calificative orale

(bun, foarte bun, slab), care să stimuleze dorința copilului de a-și ameliora singur performanțele.

Clasa posedă tot *materialul didactic* prevăzut pentru grupa mare de la grădinițe. Pentru ca trecerea de la activitatea eminamente ludică, cu care s-a deprins copilul pînă la această vîrstă, să se facă cu ușurință spre activități cu caracter instructiv, am folosit materialul didactic elaborat de noi. Prin activități vizuale, auditive, kinetice, materialul prilejuiește, sub formă de jocuri instructive, exerciții variate și gradate ca dificultate. Avînd posibilitatea să facă asociieri multiple care să înlesnească însușirea cunoștințelor predate în clasă, copilul învață totodată să exprime oral, corect, ceea ce percepe plurisenzorial.

Materialul didactic nou de care se folosește propunătoarea și copilul, special confecționat pentru scopul enunțat mai sus, constă din :

Lotoul alfabet.
Alfabetarul mare cu litere bicolore „Floba".
Alfabetarele individuale „Floba".
Planșa cu litere de mînă.
Planșe cu silabe; planșe cu cuvinte în silabe, bicolor și în negru.
Planșe cu texte de tipar ; texte de mînă cu scrierea verticală simplificată.
Planșe pentru exerciții fonetice (onomatopee).
Material demonstrativ pentru aritmetică : tabele și figuri numerice ; reprezentări liniare și grupale ale mulțimilor 1—10 și a zecilor ; buline bicolore mobile ; cifre și semne de aritmetică.
Truse individuale „Învăț să socotesc" Floba.
Planșe demonstrative pentru desenul schematic.

În afară de materialul specificat mai sus, copiii au oglinzi individuale pentru exercițiile fonetice ; creioane negre și bicolore ; caiete cu pătrățele, maculatoare, caiete cu liniatură germană ; abecedare cu text de mînă vertical simplificat ; material din natură (nasturi, sîmburi, castane) ; forme geometrice (pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc, oval, romb, bețișoare).

Ținem să subliniem de la început că observațiile făcute în decursul acestor patru ani, în experimentarea instruirii copiilor de 6—7 ani, ne arată importanța deosebită a materialului didactic și a procedeelor didactice folosite în exercițiile de educare a vorbirii, în inițierea citit-scrisului și socotitului, în exersarea grafismului, în deprinderea copilului cu o activitate susținută, încadrată în colectivul clasei și totodată individualizată.

Un examen sumar de cunoștințe și deprinderi necesare școlarizării, făcut tuturor copiilor în primele zile de școală, examen de lateralitate și depistarea defectelor de vorbire, ne-a permis de la început o evidență a copiilor care necesitau o atenție și o îndrumare specială. Problema stîngăciei am rezolvat-o evitînd conflictul pe tema lateralității. Stimulînd copilul stîngaci să folosească mîna stîngă la scris ne-am străduit să-l convingem că are obligația să învețe și mîna lui dreaptă să scrie tot așa de frumos ca mîna stîngă. De altfel, scrierea verticală prezintă marele avantaj că poate fi trasată cu mîna dreaptă sau cu mîna stîngă, fără ca elevul să fie nevoit să schimbe poziția corpului, a capului sau a caietului *.

În perioada preabecedară, cu o durată în medie de 6 săptămîni, copiii s-au familiarizat cu ambianța clasei, cu disciplina necesară colectivului, cu felul de a răspunde la întrebări în propoziții corect formulate, cu sunetele onomatopeice, cu distingerea cuvintelor în propoziție și a silabelor în cuvînt. În acest interval au consti-

* În organizarea și funcționarea clasei ne-au fost de un mare ajutor îndrumările orale și scrise (planuri de lecții, planificarea materiei, orar) date de prof. Fl. Nicolescu. Pentru exercițiile de educarea vorbirii și de corectarea defectelor de pronunțare ne-am condus după indicațiile date de prof. logoped I. Nicolescu.

tuit obiectul unor lecții speciale: cunoașterea schemei corporale; orientarea spațială în ambianță, pe tablă și pe pagina caietului; cunoașterea mîinilor și denumirea degetelor; recunoașterea formelor obiectelor (pătrat, dreptunghi, triunghi, cerc, oval); familiarizarea cu linii verticale și orizontale, cu linii oblice spre dreapta sau spre stînga (în sus și în jos), însușirea termenilor de relații cantitative (mai mare, mai mic, mijlociu, scund, înalt, gras, slab etc.); cunoașterea culorilor; numărări și familiarizarea copiilor cu mulțimi identice ca număr, dar așezate variat în spațiu.

Exercițiilor de educare a vorbirii le-am dat de la început o importanță deosebită în vederea fortificării organelor fonatorii și a rostirii corecte a sunetelor. Copiii au făcut exerciții de gimnastică facială și exerciții fonetice, fiecare reproducînd în fața oglinzii indicațiile date ca model de propunătoare. Executarea mișcărilor făcute cu obrajii, buzele, limba, în fața oglinzii, au constituit un mijloc de autocontrol și autocorectare, interesant și plăcut, la îndemîna clasei întregi. Asocierea exercițiilor fonetice cu manevrarea literelor de pe jetoanele lotoului alfabet, ale alfabetarului mare sau ale alfabetarului individual servește la familiarizarea cu sunetul și litera, la rostirea corectă a sunetelor, ca și la corectarea defectelor în rostirea sunetelor.

Exercițiile de educarea vorbirii, a căror durată nu trebuie să treacă de 4—5 minute, se pot încadra la lecțiile de scris-citit, limba maternă, muzică. În orele de muzică, după gimnastică facială se fac și exerciții de vocalizări, de silabe deschise și închise (directe și indirecte), de despărțire a cuvintelor pe silabe, în textul cîntecului cu numărări ale deschiderii gurii. Frazarea corectă a textului unui cîntec, despărțirea propozițiilor în cuvinte și a cuvintelor în silabe sînt momente din lecția de muzică, ca pregătire pentru cîntec. Noțiunea de ritm, durată, intensitate, recunoașterea cîntecelor după ritmul și durata bătăilor, ajută la corecta pronunțare a cuvintelor, precum și la intonarea expresivă a propozițiilor, și ca atare, dezvoltînd vorbirea și perfectînd auzul, ajutăm însușirea citit-scrisului.

Prin exercițiile de educare a vorbirii făcute cu toată clasa s-au putut corecta defectele de emisiune (sigmatism, rotacism, confuzia sunetelor tari cu sunetele moi, dislalii ușoare) și numai în cazuri rebele am recurs la tratament logopedic.

În predarea citit-scrisului materialul didactic demonstrativ și individual este de un folos neprețuit. El permite fiecărui copil o activitate individuală intensă în asocierea sunetului cu litera, în citirea și scrierea cuvintelor noi, în alcătuirea de propoziții cu literele predate.

Lotoul alfabet ajută, la început, identificarea literei ca formă, prin asemănare și deosebire, apoi asocierea sunetului cu litera; se citesc în cor literele învățate, se fac exerciții de găsire a cuvintelor care încep cu sunetul literei nou predate, a cuvintelor care au sunetul respectiv la mijloc sau la sfîrșit. Toți elevii ridică jetonul cu litera corespunzătoare sunetului cu care încep sau cu care se termină cuvintele spuse de propunătoare sau de copii. Am insistat asupra sunetului final întrucît, este mult mai ușoară rostirea lui corectă. La predarea literei „t", de exemplu, copiii din prima serie au dat peste 60 de exemple de cuvinte noi, dintre care 12 cu „t" în final: tort, port, lut, lot, halat, palat, cort, pat, cot, mort, pilot, robot, ridicînd cu toții jetonul literei „t" cînd pentru sunetul final, cînd pentru cel inițial (*tort*). Explicarea înțelesului cuvintelor spuse de copii este un bun prilej de îmbogățire a vocabularului. Cu cuvintele noi copiii alcătuiesc variate propoziții. Definițiile corecte ale cuvintelor prilejuiesc uneori discuții interesante, ca de exemplu pentru cuvîntul „robot". Un copil a spus că robotul lucrează ca un om, numai că nu poate să vorbească, afirmație contrazisă de alt copil pe următorul motiv: „dacă i se pune robotului înăuntru un magnetofon cu o bandă și se apasă pe buton, robotul vorbește ce vrea omul",

Pentru stimularea atenției la ridicarea jetonului și la asocierea lui cu sunetul cerut se fac jocuri de întrecere pe șiruri de bănci, cîștigînd șirul care are cele mai multe ridicări corecte de litere. Exemplele de folosire corectă a cuvintelor în propoziții formulate simplu de unii copii sînt îmbogățite de alții, propoziția simplă devenind propoziție compusă. *Cu literele din alfabetarul mare* propunătoarea compune toate cuvintele noi în silabe bicolore, punînd alături cuvîntul monocrom; în acest timp copiii lucrează pe bancă cu alfabetarele individuale, despărțind silabele (prin joc kinetic), apoi apropiindu-le. Orînduirea literelor pe stelajul de pe tablă, ca și pe vingălacul copiilor, de la stînga spre dreapta, așezarea fiecărei litere la locul ei în cadrul cuvîntului, punerea literelor la locul lor în cutie (în compartimentul respectiv), constituie exerciții utile pentru familiarizarea cu litera și sunetul, cu scrierea corectă a cuvintelor și folosirea semnelor de punctuație (majusculă, punct, semn de exclamare, de întrebare, virgulă).

Cu alfabetarul individual copii fac copieri de cuvinte și propoziții după textul scris pe tablă cu litere de tipar sau după textul alcătuit cu literele mobile pe stelaj. Pentru dictări vizuale, după ce copiii citesc textul, propunătoarea îl acoperă și copiii compun același text pe vingălacul lor. Autocontrolul și autocorectarea se face privind textul descoperit. După ce au scris cuvintele sau propozițiile dictate, copiii ridică vingălacul în sus. Propunătoarea, dintr-o privire, poate controla clasa întreagă și poate corecta, astfel, copiii care au greșit.

Cu literele alfabetarului individual copiii pot compune cuvinte după dictări orale sau vizuale, pot transcrie cu litere de tipar un text scris de mînă pe tablă, pot compune cuvinte noi din litere indicate.

Toate cuvintele scrise de mînă pe caiet sînt în prealabil compuse pe stelaj și pe vingălac cu litere mobile, ceea ce ușurează ortografia corectă.

Pentru scrierea literelor, exercițiile de intuire corectă a mișcării grafice s-au făcut urmărind vizual și kinetic cu brațul întreg, cu degetul, modelul prezentat la tablă, apoi reproducînd în aer sau pe bancă conturul literei și cu ochii închiși. În trimestrul I și II copiii au folosit caiete cu pătrățele pentru scrierea literelor, a cuvintelor și a propozițiilor cu semnele de ortografie corectă. Scrierea cuvintelor în silabe bicolore, cu creionul roșu și albastru, alături cu negru ușurează analiza silabelor din cuvînt, precum și analiza literelor din silabe, sinteza literelor în silabe și sinteza silabelor în cuvînt. Pe maculator, copiii au desenat litera în mare pe toată pagina, au lipit litere și cuvinte cunoscute, decupate din ziare-reviste.

Scrierea verticală simplificată se însușește ușor, așa cum ne-a demonstrat experimentul făcut cu cele 5 serii de copii în vîrstă de 6 ani. Caietele păstrate în clasă oglindesc fidel evoluția scrisului — chiar și la copiii cu dificultăți în orientarea spațială — și felul cum ele au fost înlăturate prin exerciții suplimentare și o atentă îndrumare. Trecerea pe caietul cu liniatură germană și folosirea pixului sau a stiloului, în trimestrul III, s-au făcut cu multă ușurință. Probele de scris, după dictare, la finele anului școlar, dovedesc clar nivelul de însușire a unui scris regulat, citeț și estetic.

La aritmetică pe lîngă exercițiile orale și exercițiile scrise cu cifre, folosirea materialului didactic dă posibilitate copilului să-și însușească temeinic conceptul de număr, să facă corespondența biunivocă, să compună și să descompună mulțimile în concentrul 1—10, apoi 10—100, să facă operații de adunare, scădere, înmulțire, împărțire și să înțeleagă rostul semnelor aritmetice în calculul oral și scris, să transpună judecata problemelor în socoteli scrise.

Am vrea să relevăm, în urma experimentului întreprins, importanța pe care o prezintă *folosirea degetelor mîinii*. Degetele sînt ostracizate în clasa I fără motiv și

fără explicație, deși copii se folosesc de mîini pe ascuns, făcînd socoteli de degete sub bancă sau la spate. În experimentarea noastră am folosit mult exercițiile cu degetele. Cu ele s-a intuit conceptul de număr, s-a făcut corespondența biunivocă ; îndoind și întinzînd degetele s-au făcut adunări și scăderi. Răspunsul dat de toată clasa la o socoteală cu numere și cifre, la judecata unei probleme, folosind degetele *cu ochii închiși*, este un mijloc de a verifica însușirea corectă a conceptului de număr și înțelegerea operațiilor aritmetice.

Copiii s-au servit de material didactic din natură (sîmburi, nasturi, castane) numai la începutul trimestrului I. Materialul din cutia „Învăț să socotesc" — „Floba" a fost folosit în tot restul timpului (bețișoare, buline, cartonașe, cifre, semne de aritmetică), după indicațiile date de propunător.

Pe cartonașul cu 10 buline dispuse grupal, folosind acoperitoare, copiii au arătat corespondența cu mulțimile materialului demonstrativ prezentat la tablă, ca și rezultatul operațiilor cu numere și cifre : imagini, tabele numerice liniare și grupale, figuri numerice, buline, degete, cifre. Cartonașele cu tabelele numerice din trusă au servit pentru reprezentarea șirului natural al numerelor (înainte și înapoi), pentru asocierea mulțimilor cu cifra corespunzătoare, pentru compunerea și descompunerea numerelor. Cu ajutorul bulinelor bicolore se pot face cele mai variate exerciții de compunere și descompunere a mulțimilor în submulțimi, folosind culoarea. De exemplu : copiii arată în cîte feluri se poate forma mulțimea 6 (5 buline roșii + 1 albastră ; 4 + 2, 3 + 3, 2 + 4, 1 + 5), schimbînd culoarea ; același exercițiu este executat și cu bețișoare colorate, însă impresia vizuală a compunerii și descompunerii mulțimilor cu buline bicolore este mult mai pregnantă. Cu bulinele bicolore, material semi-abstract, neutru ca semnificație, se pot face toate operațiile de aritmetică : adunări, scăderi, înmulțiri, împărțiri, numărări din 2 în 2, din 3 în 3, din 4 în 4, din 5 în 5 etc. Pentru precizarea noțiunii de „mai mult", „mai puțin", „tot atît" exercițiile cu buline îl ajută pe copil să compare mulțimi, să controleze și să se autocorecteze, deci să gîndească și să-și exprime gîndirea cu acest material semi-abstract, rezolvînd singur tema dată. Lucrînd cu degetele, cu bețișoarele, cu cartonașul cu 10 buline, cu bulinele bicolore mobile, cu cartonașele cu tabele numerice dispuse grupal, copiii au posibilitatea să manevreze, pentru același exercițiu, materiale diferite, reușind astfel să-și sedimenteze corect noțiunile și înțelegerea operațiilor de aritmetică. Materialul dă posibilitate tuturor copiilor să lucreze în colectiv, fiecare însă rezolvîndu-și tema individual ; acest material permite propunătorului ascultarea întregii clase și controlul tuturor temelor executate.

Reprezentarea grafică, prin desene schematice sau cercuri colorate, a socotelilor sau a problemelor constituie un mijloc extrem de valoros pentru consolidarea și înțelegerea raționamentului aritmetic. Folosind reprezentarea grafică pentru a reda conceptul de număr sau compunerea și descompunerea numerelor, ca și pentru a ilustra operațiile scrise cu cifre și semne de aritmetică, copilul poate ușor să-și verifice raționamentul și să se corecteze singur dacă este nevoie, prin faptul că vizualizează ceea ce gîndește.

Noțiunea exactă despre „tot atît", „mai mult", „mai puțin", greu de însușit chiar pentru elevii clasei a II-a, a putut fi înțeleasă de copiii de 6 ani prin faptul că după ce ei au lucrat această temă de nenumărate ori cu materialul didactic au reprezentat-o și grafic, ceea ce i-a ajutat să vadă raporturile dintre mulțimi și să găsească singuri răspunsul corect.

Pentru cunoașterea monedelor, a figurilor geometrice, a măsurătorilor naturale de lungime, a kilogramului și a litrului s-a folosit un material didactic adecvat, pe care copiii l-au putut mînui.

Pentru cunoașterea unităților de măsurare a timpului: oră, zi, săptămînă, lună s-a folosit calendarul și ceasul. Scrierea pe tablă și pe caiet a datei (zi, lună, an) a constituit zilnic o formă de exercițiu pentru cunoașterea zilelor săptămînii și a lunilor.

Putem să afirmăm că procedeele folosite în predarea lecțiilor de aritmetică și mînuirea materialului didactic de către toți copiii au facilitat însușirea conceptului de număr, rezolvarea orală și scrisă a socotelilor și a problemelor cu mulțimi în concentrul 1—10 constituind baza pentru gîndirea matematică-logică a școlarului.

Desenul, disciplină care are ca scop educația estetică a copilului, constituie un mijloc de educare a gestului grafic și de îmbogățire a vocabularului.

Desenele schematice copiii le reproduc cu ușurință pe liniatura cu pătrățele. Din primul an al experimentării noastre am reușit ca elevii să-și însușească un număr de zeci de scheme, pe care apoi le-au transpus cu ușurință pe hîrtie neliniată, păstrînd proporția schemei predate. Experimentarea făcută cu copiii de 6 ani de la grădinița nr. 15, în anul 1964-1965, ne-a prilejuit elaborarea și confecționarea unui material demonstrativ care servește propunătoarei la predarea desenului schematic *.

Desenul este una din activitățile preferate ale copiilor. De multe ori, din proprie inițiativă, copiii reproduc acasă de nenumărate ori modelul schematic învățat în clasă. În orele de activități la alegere, mulți dintre copii cer caietele ca să-și completeze desenul rămas neterminat în ora de clasă.

Desenul a folosit și la familiarizarea cu sunetul și litera. Pentru fiecare literă nou predată copiii au făcut cîte 2—4 desene schematice, a căror denumire începe cu sunetul și litera nou predată. Sub desen copiii au scris cuvintele pe care le puteau alcătui din literele cunoscute, alteori au scris numai litera nou predată și au completat scrierea cuvîntului după ce au învățat și celelalte litere (oră de recapitulare).

Analiza caietelor de desen și a celor de citit-scris păstrate în clasă ne dă o imagine reală a evoluției grafice a copiilor și a progreselor realizate de ei în mînuirea condeiului și în exersarea ochiului. Sînt interesante, în special, reproducerile desenelor schematice făcute de către copii pe hîrtie neliniată.

Din orele de *îndeletniciri manuale* 10 minute au fost rezervate confecționării din plastilină sau decupării din hîrtie colorată, din ziare, reviste, a literelor, cuvintelor și a cifrelor, iar în restul timpului s-au predat unele teme prevăzute în programa educativ-instructivă pentru copiii din grupa mare de la grădiniță.

Pînă la finele anului școlar 1966—1967 am putut urmări îndeaproape randamentul școlar al copiilor din primele trei serii care au beneficiat de o programă de instruire la vîrsta de 6 ani:

Seria	Total copii	Anul școlar 1966—1967	Nr. de elevi în evidența noastră	Elevi mutați
1963—64	28	clasa a III-a	22	6
1964—65	25	clasa a II-a	21	4
1965—66	25	clasa I	22	3
	Total 78		65	13

* Acest material, care conține peste 120 de teme de desen schematic, aplicat cu mult succes în practică, s-a tipărit în broșura *Învăț să dansez* (Fl. Bagdasar și T. Mateescu, Ed. tineretului, 1966).

Menționăm că cei 13 elevi mutați în alte sectoare sau în provincie erau dintre elevii buni din seriile de mai sus ; urmărirea lor s-a făcut parțial și sporadic.

Rezultatele obținute de cei 65 de copii, pe care i-am urmărit trimestrial de la începutul școlarității lor, sînt înfățișate în tabelul de mai jos, luînd drept criteriu nota medie finală la limba română și aritmetică, la încheierea anului școlar 1966—1967 :

Nota la l. română și la aritmetică (mai 1967)	Clasa a III-a 22 elevi	%	Clasa a II-a 21 elevi	%	Clasa I 22 elevi	%
nota 10 nota 9	11 elevi 4 elevi	68 %	10 elevi 5 elevi	71 %	14 elevi 2 elevi	73 %
nota 8 nota 7	2 elevi 3 elevi	22 %	2 elevi 3 elevi	24 %	5 elevi 1 elev	27 %
nota 6,50	2 elevi	10 %	1 elev	5 %	—	—

Merită să subliniem faptul că cei doi elevi din seria 1963—1964, care la finele clasei a III-a au obținut media 6,50 la limba română și la aritmetică au fost cei mai slabi din serie. Unul din ei (G.S.) a prezentat tulburări de vorbire serioase, în mare parte corectate la finele anului școlar 1964 ; celălalt (B. S.) avea o lateralitate dominantă stîngă puternică, brutal corectată în mică copilărie. Fără pregătirea de care au beneficiat, ei ar fi fost nevoiți să repete clasa I, insucces care s-ar fi repercutat defavorabil în întreaga lor personalitate.

Experiența acumulată de noi în aplicarea unui program instructiv-educativ la cele patru serii de copii în vîrstă de 6 ani de la grădinița nr. 15 ne îndreptățește să formulăm următoarele concluzii :

— *obligativitatea școlarizării copiilor de 6 ani și instruirea lor în citit-scris, aritmetică, desen etc., corespunde în prezent unei necesități reale ;*

— *o reorganizare a învățămîntului care să prevadă această obligativitate trebuie să ia în considerare următoarele :*

1) Exercițiile de educare a vorbirii, a motricității generale și manuale trebuie să ocupe un loc important în programa școlară a copiilor de 6 ani.

2) Volumul de cunoștințe predat copiilor de 6 ani să nu depășească jumătatea cuantumului de cunoștințe prevăzute în programa școlară a clasei I obișnuite, ceea ce implică o modificare a planurilor de învățămînt în cl. II-IV.

3) Clasele să fie înzestrate cu mobilier adecvat și material didactic bogat, care să permită activizarea tuturor elevilor.

4) Propunătorii care vor funcționa la aceste clase să aibă o pregătire specială potrivit căreia să folosească procedee de predare variate, materialul didactic, jocuri instructive care să antreneze elevii într-o activitate susținută.

5) Între diferitele discipline predate este necesară o strînsă corelație : citit-scris, aritmetică, muzică, educație fizică, desen, lucru manual etc.

6) Activitatea instructiv-educativă să se desfășoare exclusiv în orele de clasă, pentru a evita oboseala.

7) Programa de instruire obligatorie pentru copilul de 6 ani să aibă drept scop înarmarea copilului cu un „start bun", care să-i asigure succesul şcolar, să-i menţină interesul pentru şcoală şi să-i dezvolte multilateral personalitatea.

НОВЫЕ НАГЛЯДЫЕ ПОСОБИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

(Резюме)

Экспериментальное изучение вертикального письма с 4-мя сериями детей шестилетнего возраста (старшей группы бухарестского детского сада № 15) было проведено в 1963—1967 гг., одновременно с программой развития устной речи и обучения чтению — письму, счету и схематичному рисованию. Применение богатого наглядного материала, группового и индивидуального (Floba), а также новых методических приемов, преследовало привить учащимся навыки самостоятельной работы, самоконтроля и самопроверки заданий. Основной целью было развитие личности ребенка, чувства ответственности и самодисциплинирование.

Применяя многочувственную деятельность, многосторонние ассоциации облегчили усвоение упрощенного вертикального письма, правильного чтения, устного и письменного счета (1 — 10 и 1—100). На уроках арифметики ввелась групповая и линейная репрезентация множеств. В ответах по счету или в анализе задач, учащиеся считали по пальцам с закрытыми глазами. Схематичное рисовние на листы в квадратик было легко „перебросано" на нелинованную бумагу и оно было использовано как графическое упражнение в усовершенствовании письма.

Экспериментальное исследование указывает на пользу и необходимость обучения детей шестилетнего возраста по адекватной программе с применением богатого наглядного материала.

MATÉRIEL DIDACTIQUE NOUVEAU ET PROCÉDÉS EXPÉRIMENTÉS CONCERNANT L'INSTRUCTION DES ENFANTS DE 6 ANS

(Résumé)

Pendant les années scolaires 1963—1967, on a expérimenté l'écriture verticale simplifiée sur quatre séries d'enfants âgés de 6 ans, choisis parmi les grands de la Maternelle No. 15 de Bucarest ; parallèlement, on a poursuivi un programme d'éducation du langage, d'initiation à la lecture, à l'écriture, au calcul et au dessin schématique. Par l'utilisation d'un riche matériel didactique démonstratif et individuel (Floba) de même que par l'emploi de certains porcédés didactiques nouveaux, on a poursuivi d'habituer les enfants à l'activité indépendante, à l'autocontrôle et à l'autocorrection des devoirs. Le but en a été de développer la personnalité de l'enfant, son sens de la responsabilité envers le collectif, de même que le sens de sa propre responsabilité dans l'accomplissement des devoirs.

En employant des activités plurisensorielles, les multiples associations ont facilité l'assimilation des connaissances enseignées : l'écriture verticale simplifiée, la lecture correcte et l'intonation, le déchiffrement des textes nouveaux écrits au tableau, le calcul écrit et oral 1—10 et 10—100. Pour l'arithmétique, en plus des matériaux naturels, des bâtonnets, on a introduit la représentation linéaire et par groupes, des multitudes. Dans leurs réponses aux calculs par nombres de même qu'au raisonnement des problèmes, les enfants, les yeux fermés, ont employé leurs doigts de

mains. Le dessin schématique exercé sur réglage à carreaux a été facilement transposé par les enfants sur feuilles non-lignées et l'on s'en est servi en guise d'exercice graphique pour le perfectionnement de l'écriture et pour la familiarisation de l'enfant avec le son et la lettre.

Cette expérimentation démontre l'utilité et la nécessité d'instruire les enfants âgés de 6 ans selon un programme adéquat et à l'aide d'un riche matériel didactique.

NEW DIDACTIC MATERIAL AND EXPERIMENTAL DIDACTIC TECHNIQUES REGARDING THE TEACHING OF SIX YEARS OLD CHIDREN

(Abstract)

The authors experimented the vertical simplified writing on four series of six years old children, from the six year old group at the Kindergarten nr. 15 in Bucharest, during the school-years 1963—1967, simultaneously with a program for the training of speech and for teaching, writing-reading, counting, and schematic drawing. The use of a richi didactic demonstrative and individual material (Floba) and of some new didactic techniques aimed at getting the children accustomed to the independent activity, to the selfcontrole and to the self--correction of the home—work. The basic aim was to develop : the child's personality, his sense of responsibility towards the collective and his own sense of responsibility in the achievement of his homework, the self-discipline.

Using plurisensorial activities, the multiple association facilitated the assimilation of the taught knowledge : the simplified vertical writing, reading correctly and with intonation, deciphering the new texts written on the blackboard, the written and oral calculation 1—10 and 10—100. At arithmetics, along the natural materials (sticks) one has introduced the group and lineal presentation of multitudes. In the answer given to calculations with numbers or when solving problems, the children used their fingers — with the eyes closed. The schematic drawing, done on a sheet with squares was easily transposed on a simple sheet and it served as a graphical exercise for the improvement of writing and for the familiarization with the sound and letter.

The experiment demonstrates the usefulness and necessity for the education of 6 years children, of an adequate curriculum and a rich didactic material.

Îmbunătățirea scrisului în școală

Inv. ION ZICHIȘANU
Periș

Scrierea de mînă face parte din obiectele de învățămînt de bază, alături de citit și socotit. Pe plan mondial, ca și la noi, se caută noi procedee de scriere care să îndeplinească cerințele unui scris ușor de citit, corect, rapid și cu aspect atrăgător.

Din majoritatea materialelor publicate, ca și din discuțiile care se poartă pe această problemă, reiese că în centrul preocupărilor stă problema orientării scrisului — vertical sau oblic — și mai puțin conținutul programei de predare a caligrafiei la clasele II—V, precum și mărimea spațiilor pe care trebuie să scrie elevul începător (rețeaua grafică).

Actuala programă de caligrafie are părți bune în ceea ce privește prezentarea modelului de scriere — înfățișarea unor litere simplificate și indicarea trăsăturilor de urmat pentru obținerea formei — de asemenea prin faptul că pentru fiecare lecție se indică ce anume să se predea.

Sînt însă și obiecții pe care învățătorii le aduc acestei programe și anume:

În clasa I se predă scrierea cursivă — caligrafică cu caracter de litere clasice și cu trăsături de gros-subțire — după modelul din abecedar. Programa nu respectă principiul continuității, al constanței, căci prevede, începînd din clasa a II-a, să se predea altfel de scriere — cu alte forme — și cu o tehnică nouă (scriere rapidă).

Dozarea materiei iarăși este neconformă cu cerințele deprinderii unui scris curent. Se îngreuiază mult obținerea unui scris constant și iată de ce: în clasa a II-a se cere să se predea doar elementele grafice și scrierea a 11 litere (o, a, c, e, r, v, m, n, z, x, și s — litere mici de mînă). Programa prevede predarea literă cu literă izolat, apoi aceeași literă repetată de 3—5 ori. Abia în ultima lecție, a 32-a, se indică scrierea cu litere diferite, legate între ele, alcătuirea de cuvinte și scrierea pe rîndul de bază al liniaturii caietului tip III.

Se pune întrebarea: dacă în curs de un an se predau doar 11 litere și nu tot alfabetul, elevii cum vor scrie? În clasa I s-a putut preda într-o jumătate de an toate literele, atît cele mici, cît și cele mari și a fost deprinsă scrierea literelor legate în cuvinte și chiar scrierea de propoziții, iar în clasa a II-a ne rezumăm doar la scrierea a 11 litere și acelea izolat, restul literelor mici de mînă urmînd să se preda în clasa a III-a, iar cele mari abia la sfîrșitul clasei a IV-a?

Se pune întrebarea, impusă de executarea temelor scrise la toate obiectele: Cum vor scrie elevii claselor II—IV? Cu ce caracter de litere? Cum se va deprinde o scriere curentă și rapidă, cînd se învață cîte o literă și aceea izolat — așa cum prevede programa?

Datorită acestui amestec de caractere de litere, a necorespondenței, cît și a dozării defectuoase a materiei de predat se întîmpină mari greutăți.

Dacă luăm în discuție și instrucțiunile date de programă cu privire la tehnica scrierii — adică de a se ține caietul orientat la 45° față de marginea băncii, de a se mișca caietul de 2—3 ori la scrierea unui rînd, ca să nu se miște degetele prin flexiunea falangelor, ci să se miște antebrațul, iar înclinarea scrisului să fie de 27° — atunci constatăm cîte greutăți se întîmpină la formarea unui scris curent, normal.

Particularitățile de vîrstă ale copiilor de 6—8 ani ne determină să ne referim și la mărimea spațiilor pe care trebuie să scrie elevii începători. Rețeaua grafică a caietului tip I pe care e silit să scrie elevul de clasa I este complicată cu cinci linii indicatoare — orizontale și altele oblice — menite să-i îngrădească scrisul. Spațiul — pentru literele mici de 6 mm și pentru cele mari de 12 mm — pe care trebuie să scrie micuțul începător îi cere un mare efort. Mușchii de la degete sînt încă insuficient dezvoltați pentru ca să poată executa mărimea exagerată a literelor.

Altfel s-ar prezenta situația dacă în loc de 5 linii ajutătoare s-ar folosi doar 3, dacă spațiul pentru scrierea literelor ar fi mai redus (pentru literele mici la 3—4 mm, pentru cele mari la 9 mm), iar înclinarea, în loc de 27°, să fie mai aproape de verticală, de 5—15°!

Problema îmbunătățirii scrisului mă preocupă de mulți ani. În această privință, am întreprins unele cercetări privind: *mărimea literelor, înclinarea lor față de verticală* și *simplificarea formei acestora* spre a se obține un scris citeț, corect, aspectuos, rapid.

Fiindcă problema scrisului în școală este încă în discuție, în cele ce urmează voi arăta rezultatele cercetărilor și voi propune măsurile de luat spre a se îmbunătăți predarea caligrafică și a scrierii în clasele I—V.

Pentru stabilirea mărimii literelor am analizat 376 texte scrise pe diverse liniaturi și chiar pe hîrtie neliniată. Lucrările au fost executate de elevii claselor I—VIII de la un grup de școli din județul Ilfov, de la Școala nr. 150 din București, de unii studenți, profesori, medici, meseriași.

Lucrările au constat din copierea unui text de aproape o pagină de caiet, cu indicația de a scrie fiecare liber — fără a se cere să scrie caligrafic, ci așa cum scrie fiecare în mod obișnuit. Nu s-a limitat nici timpul. Elevii clasei I au executat lucrarea la sfîrșitul anului școlar. Ca unelte de scris s-au folosit: stiloul, pixul, tocul cu peniță și creionul, după preferință.

Rezultatul analizei textelor arată că:

45 texte au fost scrise la mărimea de 1,5—2 mm (11,9%).
118 texte au fost scrise la mărimea de 2 —2,5 mm
145 texte au fost scrise la mărimea de 3 mm } 70%
68 texte au fost scrise la mărimea de 3,5—4 mm (17,9%)
7 texte au fost scrise la mărimea de 4 mm (1,1%)

Deci, mărimea medie a scrisului este de 2—3 mm (vezi figura nr. 1).

De remarcat că elevii de clasa I — care au scris pe coale comerciale cu spațiul de 4 mm — în majoritatea lor au redus mărimea literelor la 2,5—3,5 mm.

În urma acestor cercetări, am întreprins o experiență care a dat rezultate bune. Spre a obține uniformizarea mărimii literelor, la scrierea pe caietele „dictando" la clasa a III-a și a IV-a am împărțit spațiul de 9 mm printr-o linie foarte subțire sau de altă culoare, dusă la 3 mm de la linia de jos, obținîndu-se astfel un spațiu mic de 2,8—3 mm și altul mare de 6 mm.

Folosind această liniatură la caligrafie, apoi și la scrierea temelor la alte obiecte, elevii, în scurt timp, s-au deprins să scrie regulat, să păstreze proporția între majuscule

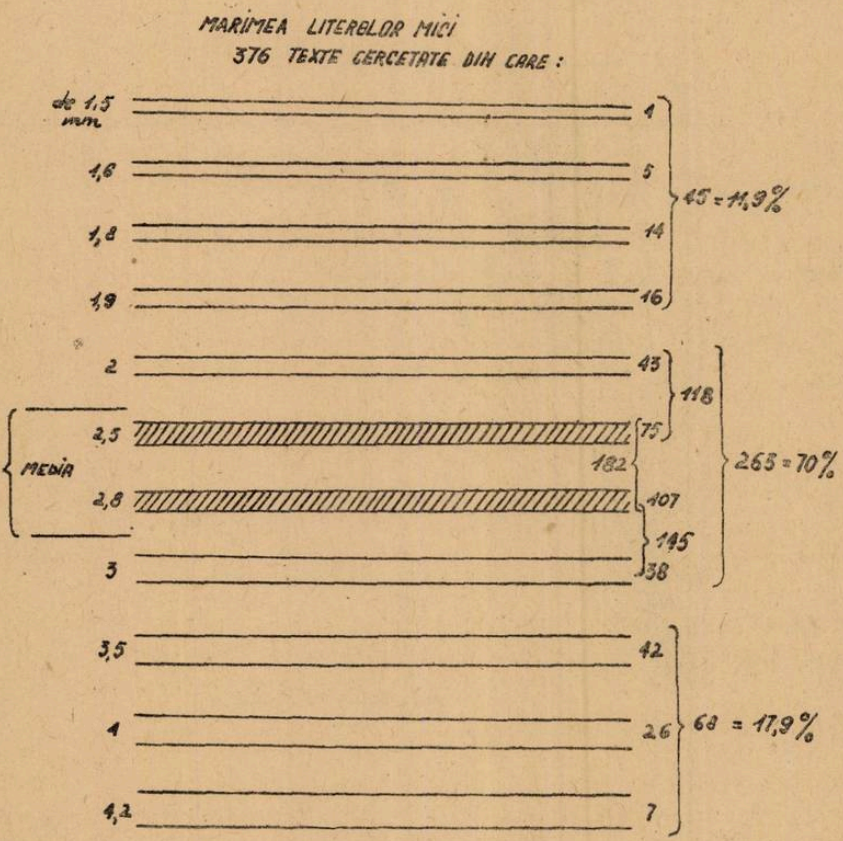


Fig. nr. 1

și minuscule. Asupra înclinării nu s-a insistat și nici nu s-a cerut să se scrie cu trăsături groș-subțire. În acest mod am făcut trecerea la caietul obișnuit de dictando.

Socotesc necesar ca și caietele de aritmetică să aibă pătrățelele de 3 mm în loc de 4 mm, pentru ca spațiul pentru scris să fie asemănător cu cel de la caietul de dictando.

Liniatura și spațiul propuse se pretează atît pentru scrierea la caligrafie, pentru scrierea verticală, cît și pentru scrierea cursivă, oblică, începînd chiar din clasa I. În felul acesta îi deprindem pe copii de la început cu o scriere normală — cu mărimea medie de 2,5—3 mm.

Prin introducerea acestui caiet cu liniatura dictando, avînd liniuța ajutătoare care indică mărimea literelor mici, se realizează și o mare economie, căci elevul va scrie pe mai multe spații (21 în loc de 12 — pe cîte e silit să scrie pe caietul tip 3).

Folosind de la începutul clasei I acest caiet, elevii se vor obișnui mult mai ușor cu o scriere normală, citeață și mai rapidă. Atenția nu mai este îndreptată spre reducerea mărimii literelor, ci numai asupra legării literelor și respectării spațiului dintre litere și cuvinte.

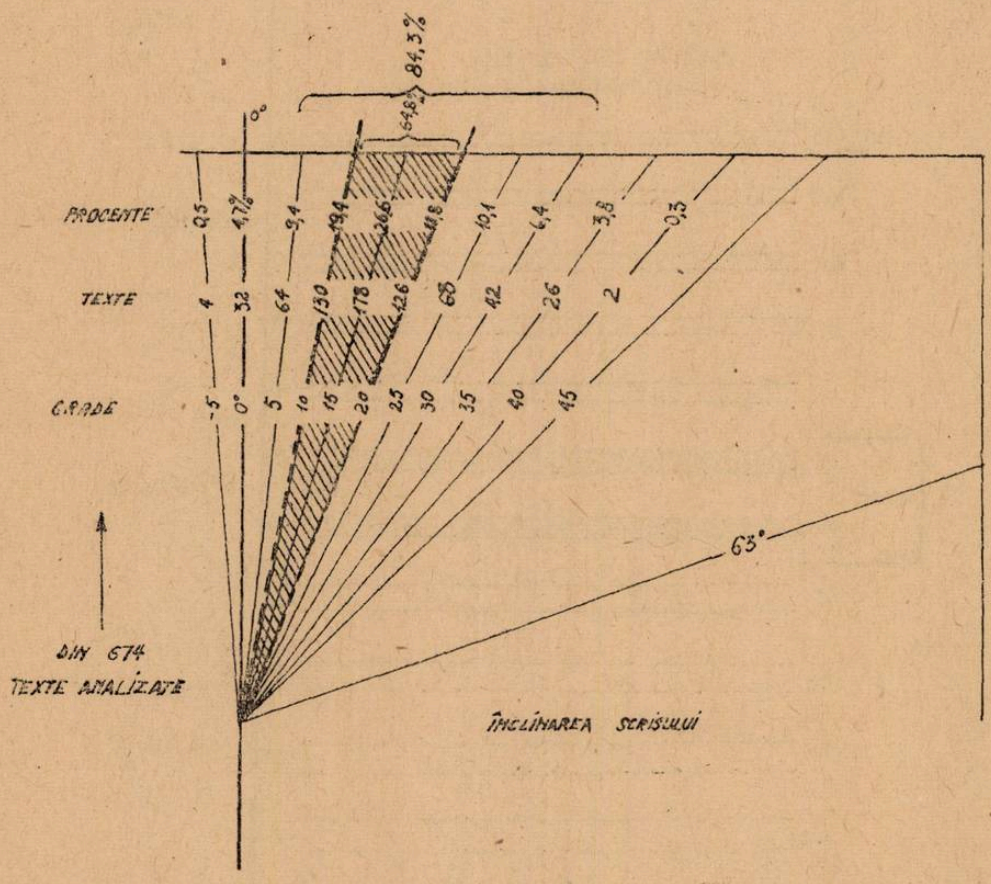


Fig. nr. 2

În legătură cu *inclinarea scrisului*, s-au cercetat 674 texte scrise de elevii din clasele I—VIII, de unii funcționari de la diferite instituții, de profesori și învățători. Ca bază la măsurarea unghiului față de verticală s-au luat barele literelor t, l, b, f, g și p. S-a ajuns la concluzia că 64% din texte au o înclinare între 10—20°, iar 84,3% o înclinare între 5 și 25° (vezi fig. nr. 2).

Și pentru îndreptarea scrisului unor elevi am întreprins unele experiențe și anume: pe coale de hîrtie cu liniatură comercială am cerut elevilor să execute o scriere verticală. Aproape toți și-au orientat scrisul spre verticală, dar nu cu mult. Majoritatea au redus unghiul de la 20—25° la 5—10°. Nici unul nu s-a deprins să scrie

vertical. În clasele II—IV nu am avut elevi care să scrie vertical sau înclinat spre stînga.

Altă experiență: am dat elevilor clasei a IV-a să scrie o problemă și să facă socotelile scriind pe hîrtie de aritmetică cu pătrățele de 3 mm. Cifrele au avut o ușoară înclinare spre dreapta, de 5°. Dacă de la început elevii ar fi scris pe caiete de aritmetică, cred că ar fi avut scrisul curent orientat spre verticală.

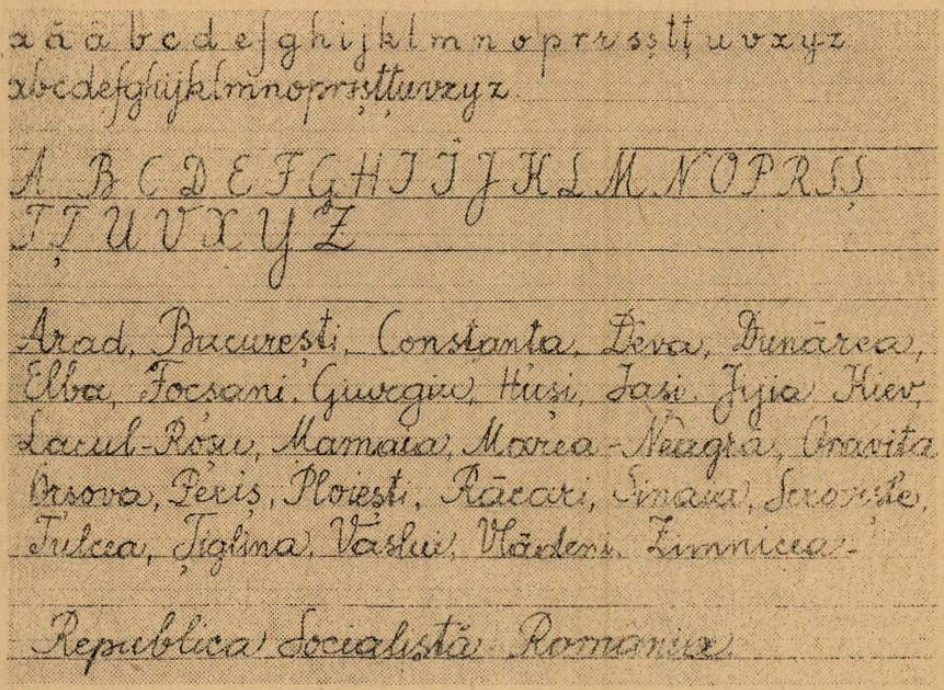


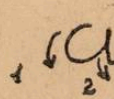
Fig. nr. 3

Într-o oră de caligrafie, la sfîrșitul anului, în clasa a IV-a, am prezentat alfabetul — literele mici și mari — cu orientarea verticală. Mulți elevi și-au îmbunătățit scrisul prin respectarea formei literelor, făcîndu-le mai rotunde și mai citețe. În schimb, s-a micșorat viteza la scris, iar legarea literelor între ele a lăsat de dorit.

În vederea obținerii unui scris mai rapid, dar citeț, corect și regulat, cu aspect plăcut, am încercat *o simplificare a formei literelor* (vezi fig. nr. 3).

Principiul care a stat la baza simplificării formei literelor este ca acestea să fie cît mai apropiate de literele de tipar. Să fie simple, ușor de legat în cuvinte și ușor de scris. Elementele grafice de bază sînt cercul și bastonul.

Literele mici se scriu fără codița de pornire din partea stîngă. Legarea literelor între ele, la scrierea cuvintelor, se face prin prelungirea spre dreapta a literelor, obținîndu-se astfel și buclele literelor l, b, f. De remarcat pentru literele mari simplificarea scrierii literei H — ca cea de tipar — spre a nu se confunda cu litera F, de exemplu în cuvîntul Florea.

Ca tehnică de urmat pentru obținerea unui scris rapid se va folosi aceeași mișcare de rotație continuă pentru scrierea literei și și nu  ca la scrierea palmer. La nu se mai scrie bucla

Automatizarea scrisului, precum și a unui ritm rapid se obține prin păstrarea aceluiași caracter de litere și aceloraș mărimi în toate clasele, începînd cu clasa I.

Cauza deformării scrisului este lipsa de rapiditate în mișcări. Copilul din zilele noastre este mai receptiv decît acum 10—20 ani în urmă. Știe mult mai multe din auzite și văzute la radio, televizor, cinema etc. Cînd trebuie însă să-și aștearnă ideile pe hîrtie constată că nu poate să scrie suficient de repede și ca să nu piardă ce are în minte grăbește scrisul, iar rezultatul este deformarea literelor — un scris dezordonat. Această sincronizare a timpului de gîndire cu posibilitatea de scriere ne preocupă pe noi învățătorii. De asemenea, cerîndu-i să-și adapteze mereu scrisul de la mărimi exagerate pînă la obținerea scrisului normal, prin aceste cerințe în plus nu se poate forma un scris constant, normal și rapid.

Începînd din clasa a III-a cerințele față de scriere cresc, se pune accent pe scrierea corectă: să nu se omită litere, să se respecte regulile de ortografie, să se alcătuiască propoziții cu înțeles — deci o exprimare corectă în scris a ceea ce gîndesc elevii.

În clasa a IV-a, scrisul trebuie să fie format — elevul să nu se mai preocupe decît în mică măsură de forma literelor, de mărime și de spațiile dintre cuvinte și litere. Atenția lui să se îndrepte asupra succesiunii ideilor, asupra găsirii cuvintelor celor mai potrivite pentru exprimarea în scris. Deci, este necesar ca pînă în clasa a IV-a să nu se facă nici o schimbare în ceea ce privește scrierea elevilor. Fie că modelul din abecedar va înfățișa scrierea înclinată sau verticală, modelul inițial să se mențină.

În concluzie:

Găsesc că este absolut necesar ca să se vină cu măsuri urgente pentru înlocuirea actualei programe pentru predarea caligrafiei la clasele II—IV, cît și a materialelor în uz, spre a se înlătura greutățile ce există.

Propun ca în perioada predării abecedarului să se folosească o rețea grafică — la fel cu cea experimentată — la care să fie și linii oblice de 5—10°.

Pentru scrierea verticală, propun să se folosească caiete cu pătrățele mici de 4 mm, în loc de cele de aritmetică existente de 5 mm, sau cu pătrățele mari de 7 mm.

La predarea literelor în orele de caligrafie, propun să se predea în aceeași lecție toate literele din aceeași grupă (vezi fig. nr. 4).

De asemenea, se vor scrie cuvinte cu literele învățate și 2—3 propoziții. Materia va fi dozată în așa fel ca din clasa a II-a să se predea tot alfabetul, atît literele mari, cît și cele mici. În fiecare an se va repeta scrierea atît a literelor mici, cît și a celor mari.

În clasa a V-a, la caligrafie se pot oferi elevilor modele de scriere cursivă cu trăsături de gros-subțire și cu litere cu forma mai complicată, cu înfloriturî. În clasa a VI-a să se predea scrierea rondă sau cu litere de tipar.

Să se aibă în vedere că mulți absolvenți ai școlii generale vor intra în școli profesionale, alții vor îndeplini munci de conducere în C.A.P., și e necesar să scrie citeț, clar, estetic și rapid.

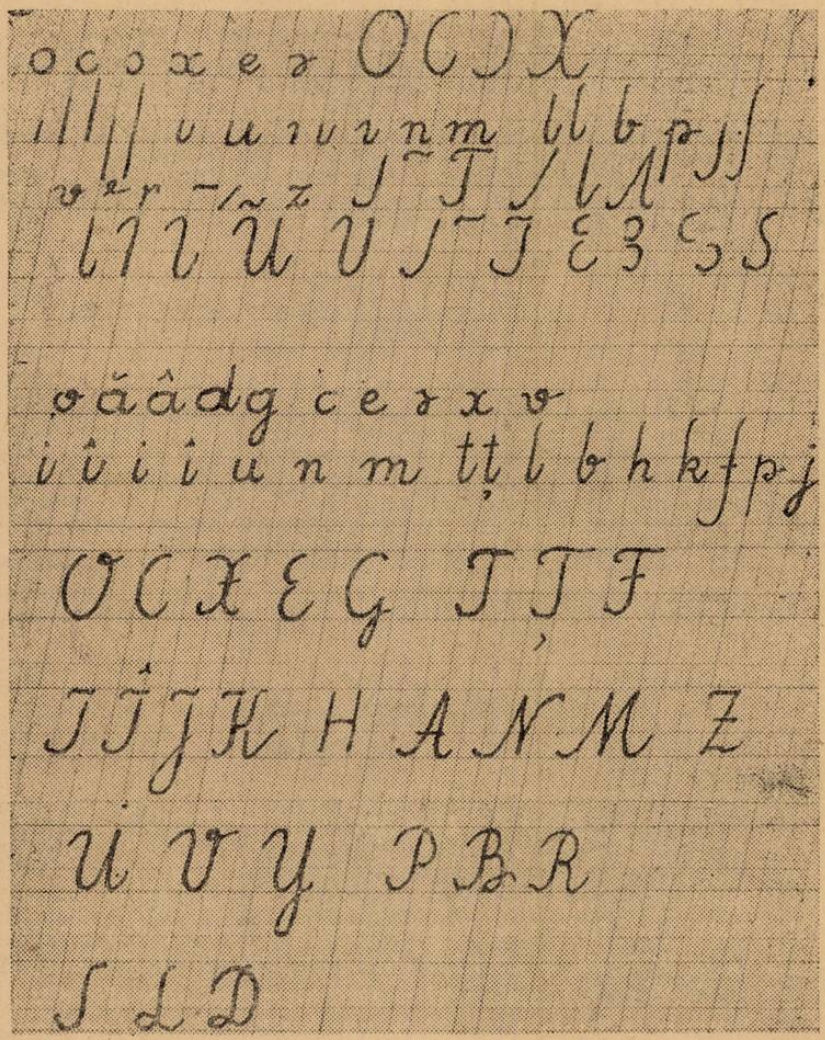


Fig. nr. 4

Este necesar să facem un salt și în privința oferirii unor unelte pentru scris potrivite. Stilourile să fie mai subțiri — de 8—10 mm grosime — pixurile de asemenea.

Caietele să se găsească în comerț într-o gamă mai variată. Să nu lipsească caietele cu liniatură dictando, dar cu spațiile egale de 7 mm, caietele de aritmetică cu pătrățele mici de 4 mm, și în plus caietul universal cu liniatură dictando având și un spațiu mic de 2,5—2,8 mm, cel propus în actualul material.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПИСЬМА В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

(Резюме)

Автор указывает на то, что большинство материалов по вопросу об усовершенствовании письма в школе обсуждает вертикальность или наклонность и, в меньшей мере, содержание программы по каллиграфии в I—IV классах и величину (размер) межлинейного пространства, в котором должен писать учащийся. На основе проведенного эксперимента автор вносит предложения для решения этого вопроса.

Преследуя формирование у учащихся правильного, разборного, красивого и быстрого письма, автор предлагает упростить буквы, приближая их форму к форме печатных букв.

L'AMÉLIORATION DE L'ÉCRITURE EN CLASSE

(Résumé)

L'auteur relève le fait que la majorité des matériaux publiés concernant l'amélioration de l'écriture en classe se rapportent à son orientation verticale ou oblique et s'occupent moins du contenu du programme de caligraphie pour les classes de II-e—V-e et de la grandeur de l'espace sur lequel l'élève écrit, à savoir le réseau graphique. A ce propos, l'auteur prenant comme point de départ l'éxpérimentation entreprise et son expérience d'enseignant, fait certaines recommandations.

Poursuivant le but de former chez les élèves des habitudes d'écriture lisible, correcte, agréable et rapide à la fois, l'auteur propose de simplifier la forme des lettres en les faisant se rapprocher des lettres d'imprimerie.

THE IMPROVEMENT OF WRITING AT SCHOOL

(Abstract)

The author reveals the fact that most published materials regarding the improvement of writing at school deal more with its orientation — vertical or oblique — and less with the content of the calligraphy curriculum for the classes II—V and the size af the spaces which should be completed by the pupil — the graphical net. In this sense, the author makes some suggestions, on the basis of his experiment and of his teaching experience.

Aiming at forming a clear, correct, beautiful and rapid handwriting, he suggests the simplification of the forms of the letters, making them more like the printed ones.

Rolul educativ al internatului școlar

ANTON VASILESCU
ELENA ISTRATE
cercetători la Institutul
de științe pedagogice

Prin întreaga lor activitate, internatele școlare constituie o importantă instituție educativă, un sprijin apropiat al școlii în îndeplinirea sarcinilor educației comuniste. Așa cum se arată și în Regulamentul elaborat de către M.I. în 1957, internatele sînt menite „să asigure elevilor condiții corespunzătoare de întreținere (cazare și masă), de educație și învățătură".

Ca instituție de educație, internatele oferă școlii, organizațiilor de tineret un plus de condiții, posibilități de a-și realiza sarcinile instructiv-educative într-un grad mai înalt. Sînt numeroase problemele ce se cer a fi cercetate și de lămurirea cărora depinde în mare măsură creșterea eficienței muncii educative în internatele școlare. Iată numai cîteva dintre ele: contribuția specifică a internatului în sistemul complex al muncii educative; rolul internatului în viața școlii; viața personală a elevului intern în condițiile exigenței colectivului de elevi; raporturile internatului cu ceilalți factori educativi etc.

Cu toate că este recunoscut rolul deosebit de important al internatului în complexul muncii educative, sprijinul prețios pe care-l poate da școlii, literatura pedagogică privind internatele este relativ săracă. Au apărut puține materiale care să orienteze munca educativă în aceste instituții *. În ce privește literatura pedagogică străină, există diverse direcții de abordare a acestei teme **.

---

* Dintre lucrările și studiile apărute la noi în ultimii ani, semnalăm: *Munca educativă în internate*, de V. Țîrcovnicu; *Internatul și rolul său educativ în școală*, de Șt. Bîrsănescu, V. Bunescu, și Gh. Fleancu, „Revista de pedagogie" nr. 6/1962; *Rolul pedagogului în îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor interni și semiinterni*, de Ion Milea, „Revista de pedagogie" nr. 11/1964; *Observații medico-psiho-pedagogice cu privire la semiinternatele școlare*, de S. Eszkenasy și colab., „Revista de pedagogie" nr. 1/1965.

** Dintre lucrările pedagogice pe tema activității educative în internate amintim: *Munca educativă în internatele școlare* (în lb. bulgară — Ivanov, Stamboliev, Harizanov); *Cea de-a doua casă a lor — internatul școlar* (lb. polonă — Mickunos Jon); *Munca instructiv-educativă în școala internat* (în lb. rusă) etc. Dintre articolele apărute în presa franceză în ultimul timp, se remarcă un material scris de Dr. J. Avril și R. Caroff în „Enfance" nr. 1, 2, 3/1965, intitulat *Enquete sur l'éducation en internat* (în urma analizei răspunsurilor primite la ancheta întreprinsă în numeroase internate școlare, autorii ajung la o serie de concluzii privind: 1) organizarea materială; 2) personalul; 3) metodele educative; 4) ambianța instituției; 5) raporturile cu părinții elevilor; 6) rezultatele activității educative).

Ţinînd seama de rolul şi de importanţa deosebită pe care au căpătat-o în ultimul timp internatele şcolare în complexul muncii educative, la Institutul de ştiinţe pedagogice s-au programat noi cercetări privind această problemă. Actuala cercetare s-a desfăşurat în anul şcolar 1966/1967. Dat fiind şi timpul scurt, ne-am îndreptat atenţia în special asupra a două aspecte privind rolul educativ al internatului, şi anume: 1) Contribuţia internatului la ridicarea nivelului muncii de învăţătură a elevilor; rolul şi importanţa regimului zilnic în viaţa elevilor interni; 2) organizarea timpului liber al elevilor în internatele şcolare. Ne-am propus să stabilim care e situaţia reală a timpului liber în internatele şcolare, să vedem, în primul rînd, dacă elevii interni au timp liber suficient şi, în al doilea rînd, care sînt implicaţiile educaţionale ale acestei categorii de timp şi prin ce căi se valorifică de către internatele şcolare.

Cercetarea noastră vizează îndeosebi pe elevii aflaţi în internat din clasele mari (IX—XII), de la liceele teoretice. Noi am urmărit intensiv activitatea a două internate şcolare (de la Zalău şi din comuna Brăneşti, judeţul Ilfov). Paralel cu aceasta, am studiat şi experienţa internatelor de la liceele „Ilie Pintilie" şi „N. Grigorescu" din Cîmpina, „C. Negruzzi" şi „M. Eminescu" din Iaşi, de la liceul „N. Bălcescu" din Piteşti ş.a. Cercetarea s-a oprit îndeosebi asupra modului cum îşi desfăşoară elevii studiul individual în sălile de meditaţie, asupra modului în care este organizat regimul lor zilnic, asupra criteriilor ce sînt adoptate în repartizarea în dormitoare, la sălile de mese, activităţilor desfăşurate de elevi în cadrul clubului, la bibliotecă, la diferite instituţii cultural-educative din oraş.

În cadrul cercetării am utilizat convorbiri individuale şi colective cu elevii interni, discuţii cu diriginţi, directori de internat, pedagogi, părinţi. O pondere însemnată am acordat, în metodica cercetării, anchetei. Lotul elevilor supus anchetelor noastre s-a ridicat la 650 (elevi din opt internate: Zalău, Brăneşti, Cîmpina, Iaşi, Piteşti, Baia-Mare ş.a.). Menţionăm cîteva din întrebările adresate elevilor: Îţi place viaţa de internat? Cum ai dori să fie organizată pentru a-ţi satisface interesele şi preocupările?; Ai suficient timp liber în internat? Cum ţi-l petreci?; Ce nu-ţi place în modul de organizare a vieţii din internat? De ce? Participi la buna organizare a vieţii de internat?

Datele obţinute din observaţii, convorbiri, răspunsuri la chestionare au fost corelate cu cele culese din studierea programelor cultural-artistice ale internatelor, a programului zilnic şi săptămînal al elevilor interni.

1. Contribuţia internatului la ridicarea nivelului muncii de învăţătură a elevilor. Rolul şi importanţa regimului zilnic.

Analiza materialului cules în timpul cercetării a scos la iveală faptul că internatul reprezintă un sprijin real pentru şcoală în ridicarea calităţii învăţăturii elevilor interni. Internatul îi deprinde pe elevi cu cerinţele muncii intelectuale, le dezvoltă interesele de cunoaştere, le cultivă gustul pentru ştiinţă şi cultură.

Din sondajele întreprinse în rîndul elevilor interni, din discuţiile avute cu ei, urmărind situaţia lor la învăţătură, a reieşit că: 1) internatul reprezintă o instituţie educativă îndrăgită de copii; din cei 650 de elevi chestionaţi, 81% dintre ei au declarat că le place viaţa de internat; 2) elevii înşişi sînt conştienţi că internatul reprezintă pentru ei un mediu favorabil muncii de învăţătură şi chiar un mediu mai prielnic decît cel de la gazdă, iar uneori chiar decît cel din cadrul familiei. Întrebaţi asupra opţiunii dintre gazdă şi internat, trei sferturi dintre elevi au răspuns că preferă internatul, 20,3% — gazda, iar restul s-au abţinut. Aici merită să fie luat în seamă şi procentajul celor care preferă gazda, fiind în situaţia de elevi interni. Unul din motivele aduse de cei 73% în sprijinul alegerii internatului se referă la faptul că internatul oferă condiţii

mai bune de învățătură (29,6%). Astfel de mărturisiri erau întărite de rezultatele concrete obținute de elevi, în anumite internate, la învățătură. La internatul Liceului din Zalău, la sfîrșitul anului școlar 1966—1967, mediile realizate de elevii interni de la clasele V—VIII au atins media generală de 8,11, în timp ce elevii externi au realizat 7,18: la clasele IX-XI media realizată de elevii interni a fost de 7,60, în timp ce cea obținută de elevii externi a fost de 7,38. La internatul Liceului „Mihai Eminescu" din Iași, în anul școlar 1965—1966, procentul de promovabilitate a elevilor interni s-a ridicat la 93%. Desigur, nu în toate internatele situația la învățătură a elevilor interni este mai bună decît a celor externi. Uneori se întîmplă să fie chiar mai slabă. Și, de fapt, și noi în cercetare am pornit de la premisa că numai în anumite condiții sprijinul internatului în direcția îmbunătățirii muncii de învățătură a elevilor poate să fie eficient. Care sînt acele elemente care condiționează o contribuție sporită a internatului?

O condiție care influențează nivelul muncii de învățătură a elevilor interni o reprezintă *baza materială și modul cum este gospodărită instituția.* Cînd spunem aceasta, ne referim la condițiile pe care instituția le pune la dispoziția elevilor în ce privește cazarea, alimentația, studiul individual ș.a. La prima vedere, s-ar părea că acestea nu ar influența prea mult rezultatele obținute de elevi la învățătură. Datele cercetării noastre au întărit acele cercetări întreprinse în vederea depistării cauzelor ce determină tulburări de adaptare a elevilor la viața școlară (de exemplu, cercetătorul S. Eszkenasy și colaboratorii, *Observații medico-psiho-pedagogice cu privire la semiinternatele școlare*, „Revista de pedagogie" nr 1/1965), relieființd influența negativă exercitată asupra elevilor de nerespectarea cerințelor igienico-sanitare privitoare la local, mobilier etc. (spațiu insuficient, o alimentație alcătuită nerațional în dozarea și alternarea substanțelor nutritive). Datele anchetei întreprinse în rîndul elevilor arată că 26% dintre ei își exprimă nemulțumirea față de modul cum este gospodărită și administrată instituția lor. Cei mai mulți dintre ei ridică problema *sălilor de meditație.*

După cum se știe, în fiecare internat, pentru pregătirea lecțiilor, elevii au puse la dispoziție anumite săli, în incinta internatului, fie în școală. De multe ori însă sălile de meditație sînt în număr insuficient față de numărul elevilor existenți în internat. În aceeași încăpere, elevii din clase diferite sînt nevoiți să-și pregătească lecțiile în săli supraaglomerate, lipsite de atmosfera prielnică studiului individual temeinic. Studiind motivația dată de către acei elevi care au opinat pentru gazdă, rezultă că motivul predominant pentru ei este *liniștea* pe care le-o asigură condițiile de la gazdă spre deosebire de cele din internat (44,4%). *Asigurarea unor condiții bune pentru studiu constituie unele din elementele cărora merită să li se acorde o deosebită atenție din partea conducerilor de internate.* Este indicat ca pentru pregătirea lecțiilor în internate să fie amenajate săli speciale de meditație, prevăzute cu material didactic necesar, săli în care să existe un climat favorabil muncii intelectuale. În organizarea studiului individual la Liceul din Zalău s-a încercat o experiență cu rezultate încurajatoare. La internatul acestui liceu repartizarea elevilor în sălile de meditație se face pe clase și după nivelul de pregătire a fiecărui elev. Elevii care au dovedit, prin rezultatele obținute la învățătură, că pot să-și pregătească lecțiile independent și fără sprijin permanent din partea educatorilor sînt repartizați în săli aparte, iar ceilalți elevi care nu și-au format încă deprinderile de muncă independentă și au nevoie de o îndrumare mai susținută, în altele. Procedeul respectiv oferă posibilitatea de a da un ajutor mai susținut celor care încă nu au dezvoltat un stil rațional de muncă independentă și de autocontrol, deci o ajutorare diferențiată a elevilor în scopul deprinderii cu un stil de muncă individuală, ordonat și bine organizat. Folosirea procedeului merită atenție și tact pedagogic pentru a nu crea tensiune în relațiile colegiale dintre

elevi și a nu stînjeni, în felul acesta, crearea unei opinii sănătoase de constituire a vieții colective. În afară de asigurarea unor săli de meditație corespunzătoare, pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, pentru lărgirea orizontului de cunoștințe științifice este necesar ca internatele să posede biblioteci cu săli de lectură, club, mijloace audio-vizuale.

O altă condiție care înlesnește succesul la învățătură al elevilor din internatele școlare o constituie *existența unui regim rațional de muncă și odihnă*. Regimul de viață corect și logic întocmit, în care să alterneze în mod cît mai rațional, zilnic și săptămînal, învățătura cu odihna și activitățile distractive, obișnuiește pe elevi cu disciplina și cu igiena muncii intelectuale. În acest sens, datele cercetării ne-au relevat două premise subiective foarte importante ce se cer a fi valorificate de către internatele școale. Prima o constituie *aspirația elevilor interni către o viață echilibrată rațională, dorința de a-și folosi timpul după un program chibzuit întocmit*. Semnificativă în acest sens este motivația dată de elevi în sprijinul alegerii internatului. Din suita motivelor invocate de elevi („se pot ajuta între ei la pregătirea lecțiilor", „au asigurate condiții bune de învățătură și odihnă" etc.) se desprinde ca motiv dominant (subliniat de 46% dintre cei 650 de elevi cuprinși în cercetare) faptul că internatul le oferă posibilitatea de a lucra după un program. Opțiunea elevilor este pentru un regim de viață echilibrat, suficient de flexibil. Deci un regim care să le permită să facă și ceea ce vor și le place în timpul lor liber, potrivit cu interesele și aspirațiile lor de viață. Existența unui program rigid, care-i „constrînge" (cum spun ei) duce la o încorsetare a vieții spirituale, ceea ce îi determină să dea prioritate opțiunii pentru gazdă. Nemulțumiți de alcătuirea uneori rigidă a vieții din internat, aproape un sfert din numărul elevilor interni chestionați de noi, au indicat, în răspunsurile lor, din acest motiv, preferința pentru gazdă.

Cea de-a doua premisă o constituie *sociabilitatea adolescenților, dorința lor de a-și petrece viața într-un colectiv*. Peste 1/3 din numărul elevilor au adus drept argument, în sprijinul alegerii internatului, frumusețea vieții în comun, posibilitatea pe care o au aici, spre deosebire de gazdă, de a trăi într-un colectiv. Explicația se găsește în nevoia puternică a adolescenților de a se integra în grupuri, de a fi acceptați de membrii lor, de a se afirma și confrunta în mijlocul colectivității de vîrstă.

Răspund internatele școlare nevoii firești a adolescenților de a trăi o viață echilibrată, rațională? Pentru a lămuri această problemă, să vedem, în primul rînd, ce loc ocupă în bugetul de timp al elevului intern munca, activitatea intelectuală, pe de o parte, și odihna, activitățile distractive, pe de altă parte? Cîte ore sînt destinate zilnic acestor genuri de activitate? Analiza programelor zilnice de activitate a mai multor internate ne-a relevat situația din care rezultă că bugetul de timp al elevilor din internate este împărțit astfel: a) timp destinat procesului instructiv-educativ (5—6 h) și studiului individual. Este genul de activitate care ocupă elevului cea mai mare parte din zi. Pentru studiul individual sînt fixate zilnic între 4—$4\frac{1}{2}$ h (numărul orelor diferă de la un internat la altul); b) timp pentru odihnă (8—$8\frac{1}{2}$ h somn, plus o pauză de 2—$2\frac{1}{2}$ h acordată elevilor după orele de clasă); c) timp liber (zilnic cam 1—$1\frac{1}{2}$ h). Restul, pînă la 24 h este destinat servirii mesei, drumului de la școală la internat și invers, activităților cu caracter administrativ-gospodăresc etc.

Din datele cercetării noastre se desprinde, ca o concluzie, tendința generală a internatelor școlare de a prelungi, peste necesar și peste ceea ce s-a stabilit inițial în programul zilnic, timpul destinat studiului inidividual, în dauna timpului de odihnă

și a celui liber. Apreciem că elevilor din internatele școlare le rămîne în realitate puțin timp liber. Cerîndu-le să-și spună părerea dacă au suficient timp liber în internat, 1/4 dintre ei au răspuns *nu*, iar 19% s-au abținut să-și spună o părere precisă. Dacă programele zilnice prevăd pentru studiu individual, în general, un număr de ore conform cu indicațiile psihologiei pedagogice (cercetările experimentale au demonstrat că unui elev din cl. IX—XII îi sînt suficiente 3—4 ore pentru pregătirea lecțiilor), în realitate numărul acestor ore crește în medie cu 1—1 $\frac{1}{2}$ h (adică, în loc de 3—4 ore, elevii sînt ținuți în sălile de meditație 5 h și uneori 5 $\frac{1}{2}$ h). Niciodată numărul orelor fixate pentru studiu individual nu coboară sub 4 h, nici chiar în zilele cînd elevii au mai puțin de lucru. Fiind obligați să stea în sălile de meditații și după ce și-au terminat lecțiile, o parte din timpul lor liber este irosită în zadar. După efectuarea temelor, în cele mai fericite cazuri, elevii citesc cîte o carte de literatură, rezolvă probleme și exerciții de matematici. Dar, sînt și elevi care — plictisiți de atîtea ore de meditație organizează discuții între ei, își scriu, pentru a trece timpul, bilețele sau au alte îndeletniciri puțin folositoare.

Sporirea numărului orelor de meditație se face în detrimentul odihnei elevilor și a timpului lor liber. De aici și nemulțumirile repetate ale elevilor cu privire la regimul lor zilnic: „...cred că timpul pentru pregătirea lecțiilor este mult prea îndelungat. În general, un elev care muncește normal își termină lecțiile în 3 ore. De ce sîntem obligați să stăm 5 $\frac{1}{2}$ h"; „Timpul de lucru e îndelungat, devenind uneori obositor"; „Orele de meditație ar trebui să fie astfel programate încît să avem mai mult timp liber pentru diferite activități distractive" etc.

După 5—6 ore de clasă organismul are nevoie de repaus, în cazul elevilor de 2 $\frac{1}{2}$ h (timp în care se include și servirea mesei), pentru relaxare, recreere. Odihna cea mai bună după un efort intelectual este, cum se știe, alternarea cu un alt gen de activitate. După orele de curs elevii au nevoie să stea cît mai mult în aer liber, să facă cît mai multă mișcare (plimbări, sport). În internate, intervalul dintre orele de curs și meditație nu numai că este micșorat, dar marea majoritate a elevilor își petrec pauza în dormitoare, cu ocupații puțin semnificative (discuții cu colegii, treburi administrativ-gospodărești). Consecința unei astfel de reglementări a vieții de internat se constată în orele de studiu, cînd elevii sînt obosiți, nu reușesc să depună efortul solicitat de asimilarea cunoștințelor și înțelegerea lecțiilor.

Uneori, prelungirea orelor de studiu individual și implicit reducerea timpului liber se datorează unei concepții greșite a pedagogilor potrivit căreia cu cît timpul de studiu este mai extins, cu atît rezultatele obținute de elevi la învățătură vor fi mai bune. Dar se știe că rezultatele elevilor la învățătură, calitatea lor, nu sînt influențate hotărîtor de cantitatea de timp consumat. Pe baza unor cercetări experimentale întreprinse s-a demonstrat că, în cazurile cînd eforturile se prelungesc peste norma efortului intelectual de care este capabil un copil de o anumită vîrstă (vezi I. M. Petrusievici, *Contribuții la normarea fiziologică a eforturilor școlarilor*, în „Analele româno-sovietice", seria Pediatrie 3, 1956, p. 16), se ajunge la o stare de oboseală cronică, la surmenaj. Reglementarea justă a efortului impus elevilor este posibilă numai printr-o cunoaștere a efortului intelectual de care sînt capabili copiii de diferite vîrste.

Într-o oarecare măsură, fenomenul de prelungire a orelor de studiu individual se întîmplă și din cauza faptului că majoritatea internatelor nu au create condiții satisfăcătoare de studiu.

Credem că prelungirea timpului de studiu este, în principal, o repercusiune a deficiențelor din procesul de învățămînt. Avem în vedere cîteva aspecte: 1) supraîncărcarea programelor de învățămînt, de unde și transferarea anumitor lucrări ce ar trebui să se facă la clasă în orele de meditație; 2) unele deficiențe ce țin de predare — elevii nu înțeleg lecția în clasă (aici mai mult li se transmit cunoștințe); 3) lipsa de cooperare între profesorii aceleiași clase cînd stabilesc volumul temelor pentru acasă, de unde și numărul excesiv de teme; 4) preocuparea slabă în școală pentru obișnuirea elevilor cu un stil de muncă intelectuală, cu deprinderi de muncă independentă. După cîte se observă, există un complex de cauze care determină ca, în general, elevii să aibă timp liber insuficient.

2. **Organizarea timpului liber al elevilor în internatele școlare.**

Gianni Toti, în lucrarea sa *Timpul liber*, împarte timpul liber al omului în micul timp liber al zilei, în timpul liber mijlociu din fiecare săptămînă și în marele timp liber constituit de concediul anual. Specifice elevilor care stau în internatele școlare sînt primele două categorii — micul timp (cel care rămîne elevului zilnic după orele de curs) și timpul mijlociu (cel de la sfîrșitul săptămînii).

Ce funcții educative ale timpului liber găsesc climatul necesar manifestării în internatele școlare?

J. Dumazedier, în lucrarea *Vers une civilisation du loisir*, arată că timpul liber are în principal trei funcții educative: 1) de relaxare, reconfortare; 2) distractivă și 3) de dezvoltare. Credem că și în internatele școlare ar trebui să se manifeste toate cele trei funcții ale timpului liber. Propunerile făcute de elevi cu prilejul unui sondaj întreprins de noi vin să întărească cele afirmate mai sus. Sugestiile lor, ca rezultat al nevoii de recreere, destindere după un efort susținut (mai ales la sfîrșitul săptămînii), se îndreaptă spre excursii, drumeții, plimbări în aer liber, reuniuni, seri distractive, acces mai mare către sursele de informare științifică, spre mijloacele audio-vizuale moderne, către un contact mai susținut cu arta, muzica etc. Timpul liber de care dispun elevii în internatele școlare nu este suficient pentru împlinirea echilibrată a funcțiilor sale educative. Este absolut necesar ca elevii interni să aibă la dispoziție mai mult timp liber real decît au în prezent.

Ce activități (ocazii, prilejuri) i se oferă elevului din internat pentru întrebuințarea puținului său timp liber de care dispune? În primul rînd, internatul este acela care are grijă și controlează modul cum este întrebuințat timpul liber de către elevi. În al doilea rînd, elevul din internat poate participa în timpul său liber și la activitățile desfășurate de școală, de către organizația U.T.C., la acțiunile întreprinse de casele de cultură sau căminele culturale. Ce posibilități, condiții oferă elevilor săi internatul pentru a-și petrece timpul cît mai cu folos? Valorificăm, în mod deosebit, datele anchetei noastre. Locul cel mai important în activitatea elevilor interni desfășurată în timpul liber îl ocupă lectura. Două treimi dintre elevi au indicat-o ca modalitate de întrebuințare a timpului lor liber în internat. Remarcăm aici faptul că numai 5,3% dintre ei merg să citească în sălile de lectură, pentru că există și un număr mic de internate care au astfel de săli. De asemenea, bibliotecile sînt puțin frecventate de către elevi (de numai 2,3%), din mai multe motive: a) majoritatea bibliotecilor din internate au, este adevărat, un fond suficient de cărți, dar nu întotdeauna sînt cărți care să intereseze pe elevi la o anumită vîrstă; b) cei mai mulți dintre bibliotecari nu-și înțeleg așa cum trebuie misiunea pe care o au, aceea de animatori și îndrumători ai lecturii copiilor; c) sînt biblioteci cu orar necorespunzător de funcționare (ele sînt deschise în timpul cînd elevii sînt la orele de clasă).

După lectură, locul imediat următor îl ocupă vizionarea filmelor și a programelor de televiziune (50% și 40%). De remarcat că audierea programelor de radio este semnalată de un număr mic de elevi (numai 4,1%), ca și participarea lor la acțiunile unde s-au folosit discul, aparatul de proiecție ș.a.

O pondere importantă au în bugetul de timp liber vizionarea spectacolelor de teatru (17,7%), activitățile cu caracter sportiv (21,8%), plimbările în aer liber (19,2%). După cîte se observă, acțiunile cu caracter sportiv dețin un loc restrîns în viața elevilor interni, sportul în internate este pe nedrept neglijat, numai 21,7% practică o disciplină sportivă sau diferite jocuri sportive, cum ar fi fotbal, volei, handbal etc. Dacă ne gîndim la faptul că viața elevilor din internat are un pregnant caracter sedentar, atunci este îmbucurător că dintre adepții sportului numărul celor care îl practică care fac mișcare este mai mare decît al spectatorilor de meciuri, de exemplu. Alte modalități de folosire a timpului: reuniunile dansante (4,3%), discuții amicale cu colegii, prietenii (3,4%), audiții muzicale (3,3%). 8% dintre elevi au spus că participă în timpul liber la acțiunile organizate de club. La cîteva internate din țară, printre care și la cel din Zalău, au luat ființă, cu bune rezultate, cluburile pentru elevi. Clubul de la Zalău, de exemplu, amenajat pentru elevi, este înzestrat cu televizor, aparat de radio, aparat de proiecție, magnetofon, sală de lectură, sală pentru diferite jocuri sportive etc. Sîntem de părere ca astfel de cluburi, concepute ca animatoare ale vieții elevilor în timpul liber, să se înființeze și în alte internate școlare.

Multe internate școlare înțeleg misiunea de a avea grijă de modul cum își întrebuințează elevii timpul liber obligîndu-i pe toți, indiferent dacă îi interesează sau nu, să participe la anumite acțiuni precise. Doresc sau nu, elevii trebuie să meargă la o anumită oră să vizioneze un film cu internatul în oraș sau la o conferință la casa de cultură. Astfel, timpul liber al elevilor se transformă uneori în timp ocupat tot cu activități obligatorii. Cu timpul liber fiecare are voie să facă ce dorește, ceea ce corespunde aptitudinilor, intereselor, aspirațiilor, personalității sale în plină dezvoltare. Rolul internatului este acela de a crea condiții pentru o întrebuințare utilă a lui și să-i indice, să-i sugereze elevului activitățile care îi vor folosi mai mult.

În ce privește participarea elevilor interni la activitățile organizate de școală, de organizația U.T.C., sau de către alți factori educativi, rezultă că predomină acțiunile care cer din partea elevilor o atitudine de contemplare (spectacolele de teatru, seratele literare, simpozioanele, serbările etc.). La ancheta noastră numai un mic număr de elevi au indicat vizitarea unor muzee sau expoziții de artă. Activitățile care cer o participare activă din partea elevilor (artele plastice, arta dramatică, desenul) ocupă un loc restrîns în bugetul lor de timp liber. De altfel, și activitatea în cercuri este slab reprezentată. Se impune mai multă atenție atît din partea școlii, a organizației U.T.C., cît și din partea internatelor școlare pentru antrenarea elevilor în mai mare măsură la formele de activitate care cer din partea lor o participare activă (la brigăzile artistice, formațiile corale, în echipele de artă dramatică, în cercurile științifice, tehnice, sportive etc.).

Credem că reglementarea eficientă a bugetului de timp al elevilor din internatele școlare poate fi rezolvată prin:

— Integrarea activității desfășurate în timpul liber de către elevii din internate în sistemul muncii educative din școală, precum și stabilirea unor relații permanente ale internatului cu mediul social înconjurător.

— O reglementare judicioasă a vieții elevilor care să le asigure un timp liber real. În organizarea vieții elevilor din internatele școlare trebuie să se aibă în vedere cîteva criterii: a) reglementarea justă a efortului impus elevilor; b) alternarea corespunzătoare a muncii intelectuale, pe de o parte, cu odihna și activitățile distractive, pe de altă parte; asigurarea unei odihne active; c) stabilitatea regimului de viață, dar în același timp și flexibilitatea lui.

— Asigurarea internatelor școlare cu personal educativ competent, cu pregătire psiho-pedagogică corespunzătoare, care să devină animator al activității elevilor din timpul liber.

— Înzestrarea internatelor cu baza materială corespunzătoare, cu mijloacele necesare elevilor pentru folosirea cu eficiență a timpului lor liber.

— Elaborarea unui nou regulament de organizare și funcționare a internatelor școlare.

— Editarea de lucrări și studii care să orienteze munca educativă din internate.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ИНТЕРНАТА

(Резюме)

В данной статье авторы проводят анализ специфики вклада школьных интернатов в морально-гражданское воспитание учащихся.

В первой части проводится количественный и качественный анализ времени, проведенного учащимися в интернате. Выявляются и несколько главнейших причин, ведущих к неправильному распределению времени, отведенному самостоятельной работе и подготовке уроков.

Во второй части обсуждается вопрос об эффективной организации свободного времени в интернате. Подчеркивается необходимость уравновесить в интернатах главнейшие воспитательные функции свободного времени: *а)* культурно-просветительную, *б)* подкрепляющую, *в)* развлекательную.

На основании проведенного исследования, авторы выступают с предложениями, которые, по их мнению, могут привести к улучшению воспитательной деятельности в школьной практике.

LE RÔLE ÉDUCATIF DE L'INTERNAT SCOLAIRE

(Résumé)

Cette étude se propose d'analyser les particularités de la contribution des internats scolaires à l'éducation morale et civique des élèves.

Dans la première partie de cet article on analyse du point de vue de la quantité et de la qualité le temps passé par les élèves à l'internat. Les auteurs relèvent aussi quelques-unes des causes plus importantes qui mènent à un réglage défectueux du temps destiné à l'étude individuelle et à la préparation des leçons dans les internats scolaires.

La deuxième partie de l'étude est consacrée à l'organisation efficiente du temps libre des élèves dans l'internat. On y relève la nécessité de l'emploi équilibré des principales fonctions éducatives du temps libre dans les internats scolaires : a) culturelle, b) de réconfort, c) de distraction.

S'appuyant sur la recherche entreprise, les auteurs recommandent dans leurs conclusions un ensemble de mesures destinées à contribuer à l'amélioration de l'activité éducative dans les internats scolaires.

THE EDUCATIVE ROLE OF THE SCHOOL RESIDENCE

(Abstract)

The authors aim at analysing the specific character of the contribution of the school residence to the pupils moral-civic education.

In the first part of the article they make a quantitative and qualitative analysis of the time spent by the pupils in the school residences. The authors also point out some of the more important causes which determine the defective dozing of the time for the individual study and for the preration of the lessons in the school residences.

The second part of the study is destined to the efficient organization of the pupils leisure time in the residences. The authors point out the need for well balanced fulfilment of the main educative functions of the leisure time ; a) cultural ; b) stimulating ; c) entertaining.

On the basis of the undertaken research, the authors recomend a series of steps meant to contribute to the improvement of the educative activity in the school residences.

Analiza lucrărilor individuale — mijloc de studiu al particularităților elevilor din școlile ajutătoare

GHEORGHE RADU
cercetător la Institutul de științe pedagogice

Printre metodele utilizate în scopul cunoașterii particularităților individuale ale elevilor, psihologia pedagogică amintește și analiza produselor activității acestora, înțelegînd prin produse ale activității: „lucrările de control, tezele trimestriale, temele efectuate acasă, lucrările executate în cadrul muncii independente la lecții, referatele ținute în cadrul cercurilor, construcții, montaje, desene, modele" [1].

Pentru a efectua diferite lucrări, elevii trebuie să posede un minimum de cunoștințe și deprinderi, să întrunească o serie de calități intelectuale, fizice, morale și emotiv-voliționale, un anumit nivel al proceselor de gîndire, o anumită capacitate de coordonare psihomotrică, dragoste de muncă în general și interes pentru fiecare activitate în parte, perseverență în muncă etc. Lipsa, insuficiența, caracterul lacunar sau eronat al cunoștințelor și deprinderilor respective se reflectă în calitatea executării lucrărilor individuale, în conținutul și forma acestor lucrări.

Analiza anumitor lucrări efectuate de elevi la un moment dat permite cadrului didactic să depisteze greutățile pe care le întîmpină elevii respectivi în legătură cu sarcina primită și să inițieze imediat măsurile necesare pentru depășirea greutăților constatate. Analiza unei serii de lucrări efectuate de către aceiași elevi, într-o perioadă mai îndelungată de timp, furnizează adesea un bogat material pentru aprecierea evoluției lor și a eficienței procedeelor de lucru utilizate, evidențiind „progresele sau oscilațiile existente în procesul de instrucție și educație" [2].

După cum subliniază V. Pavelcu, analiza diferitelor lucrări ale elevilor „este deosebit de importantă, fiindcă ea nu ne dezvăluie numai intențiile, planurile, dorințele și părerile despre sine ale elevului, ci aptitudinile, capacitatea acestuia" [3].

---

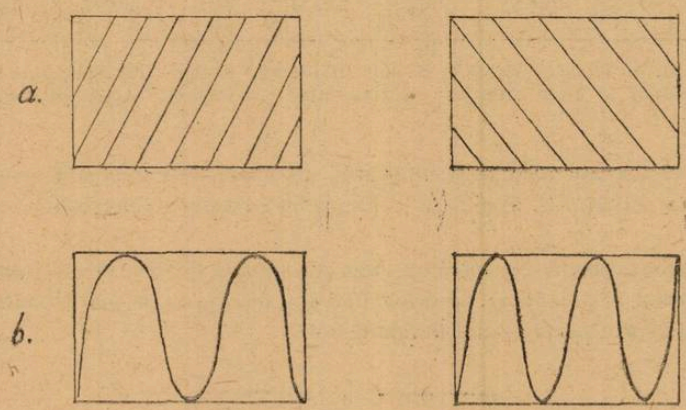
[1] A. Chircev, V. Pavelcu, Al. Rosca, B. Zörgö, *Psihologia pedagogică*, EDP, București, 1967, p. 103.

[2] C. Păunescu și C. Florian, *Problema cunoașterii elevului*, în „Revista de pedagogie", nr. 8—9/1966, p. 121.

[3] V. Pavelcu, *Problema cunoașterii elevului*, în „Revista de pedagogie" nr. 3/1960, p. 41.

Referindu-se la necesitatea cunoașterii particularităților activității psihice a elevilor din școala ajutătoare, pentru elaborarea pe baze științifice a unor metodici de predare a diferitor obiecte de învățămînt, M. Roșca menționează că „specificul predării în aceste școli nu se poate reduce la micșorarea volumului de cunoștințe și la întîrzierea termenului de transmitere a lor. Chiar dacă metodele de învățămînt sînt în general aceleași ca și în școlile de masă, ele trebuie completate cu o serie de procedee determinate de particularitățile psihice ale elevilor..." [4]

Alegerea procedeelor de lucru în raport cu particularitățile psihice ale elevilor din școala ajutătoare, precum și inițierea unor măsuri individuale sau de grup care să asigure depășirea greutăților apărute pe parcurs sînt adesea înlesnite de analiza diverselor lucrări executate de elevi în procesul de învățămînt. Vom ilustra acest fapt cu o probă simplă de haşurare, efectuată de elevii din clasele I—III ale școlii ajutătoare. Pe tablă, în fața clasei, a fost desenat următorul model:



Dînd elevilor cîte o foaie de hîrtie, pe care erau desenate aceleași figuri, neha-șurate însă, li s-a cerut să termine desenul de pe foile lor după modelul de la tablă. Analiza rezultatelor obținute arată că, deși în aparență simplă, proba a fost trecută cu succes doar de un număr redus de elevi (tabelul nr. 1). Chiar și în clasa a III-a, procentul acestora nu s-a ridicat, în cazul haşurării cu linii oblice, decît la cca 47%, iar în cazul haşurării cu linii curbe la 20%.

După cum se vede din tabelul nr. 1, cei mai mulți elevi au săvîrșit diferite greșeli constînd în nerespectarea conturului de haşurat, în schimbarea direcției de înclinare a liniilor (comparativ cu modelul) și în deformarea buclelor la liniile curbe. În activitatea de zi cu zi a elevilor din școala ajutătoare, greșeli asemănătoare se constată și în procesul scrierii, a cărei inteligibilitate și estetică lasă adesea de dorit, literele fiind executate inegal și deformat, legătura dintre litere fiind realizată defectuos, iar direcția de scriere și unghiul de înclinare nefiind respectate.

Pornind de la premisa că atît aceste greșeli de scriere, cît și greșelile constatate la proba de haşurare, se datoresc în majoritate capacității scăzute de coordonare a mișcărilor, inerției mișcărilor sau altor tulburări de motricitate, frecvent întîlnite la copilul debil mintal, ne dăm seama de necesitatea unui sistem de activități care, depă-

[4] M. Roșca, *Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și cei normali*, EDP, București, 1966, p. 6.

Tabelul nr. 1

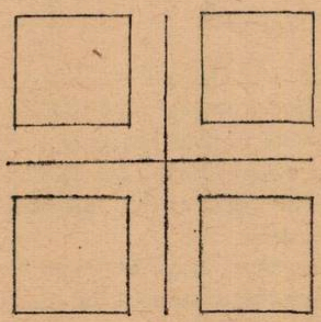
Rezultatele obținute la proba de haşurare (în %) *

Clasa	Elevi participanți	CALITATEA REZOLVĂRII							
		a) cu linii oblice				b) cu linii curbe			
		corecte	nerespectarea conturului	nerespectarea direcției de haşurare	Lipsă	corecte	nerespectarea conturului	deformarea buclelor	Lipsă
I	30	16,7%	53,3%	30%	26,6%	6,7%	63,3%	36,7%	26,6%
III	30	46,6%	36,7%	30%	13,3%	20%	66,6%	23,3%	10%

* Unii din elevi au săvîrşit concomitent ambele greşeli (de exemplu, n-au respectat nici conturul şi nici direcția de haşurare). De aceea, suma procentelor depăşeşte 100.

şind în timp şi conținut limitele stabilite prin programa de învățămînt pentru perioada pregătitoare a scrierii, să asigure o continuă dezvoltare şi diferențiere a mişcărilor mîinii.

O altă probă simplă, efectuată cu elevi din clasele I—III şi V—VII ale şcolii ajutătoare, a constat în desenarea, pe o foaie albă, a unui grup de patru figuri geometrice după modelul de mai jos prezentat în fața clasei.



Lucrările elevilor participanți la probă pot fi împărțite în mai multe grupe distincte : lucrări exacte, în care atît împărțirea paginii, cît şi plasarea figurilor au fost realizate cu precizie ; lucrări cu mici inexactități, în care împărțirea paginii s-a dovedit uşor inegală, iar plasarea figurilor nu tocmai simetrică ; lucrări cu greşeli accentuate, în care pagina de lucru a fost împărțită inegal, iar figurile, au fost plasate la întîmplare. (Vezi graficul nr. 1).

În fiecare clasă au existat, de asemenea, şi cîțiva elevi care n-au efectuat lucrarea de loc.

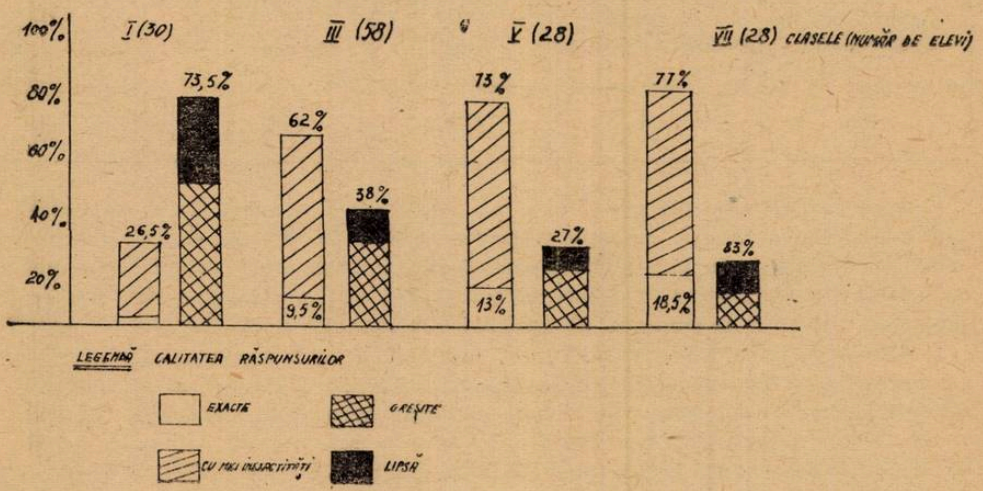
Deosebirile calitative în executarea de către elevi a lucrărilor, reflectă, desigur, diferența existentă în nivelul dezvoltării lor psiho-motrice. De aceea şi măsurile de

lucru în continuare cu aceşti elevi vor trebui diferenţiate corespunzător, la unii punîndu-se accent pe exerciţiile de dezvoltare a capacităţii de orientare în spaţiul restrîns al paginii de caiet, la alţii pe exerciţiile de dezvoltare a motricităţii manuale, a capacităţii de coordonare vizual-motrice etc.

Pentru elevii care, manifestînd negativism sau incapacitate de mobilizare psihomotrică, n-au efectuat de loc lucrarea cerută, sînt necesare, îndeosebi, exerciţii cu

GRAFICUL I

Rezultatele obţinute la proba de plasare în pagină a celor patru figuri.



caracter individual. În cazul elevilor care dintr-un motiv sau altul (tulburări ale percepţiei, insuficienţe accentuate ale motricităţii, capacitate scăzută de concentrare a atenţiei) au săvîrşit în lucrările lor greşeli mari, conţinutul, durata şi eşalonarea în timp a exerciţiilor individuale vor fi, desigur, diferenţiate, în funcţie de cauza, gravitatea şi frecvenţa greşelilor constatate. Nu trebuie neglijate însă nici exerciţiile cu caracter de grup, organizate mai ales cu acei elevi în lucrările cărora s-au constatat „mici inexactităţi", ca împărţirea uşor inegală a paginii, plasarea nu tocmai simetrică a figurilor etc. Lipsite de importanţă la prima vedere, „micile inexactităţi" manifestate de elevi la un moment dat, se vor putea consolida, devenind ulterior neajunsuri supărătoare. Aşa, de exemplu, dacă acei elevi participanţi la probă, care în lucrările lor au dat dovadă de imprecizie în execuţia elementelor de desen nu vor fi ajutaţi din timp să-şi depăşească neajunsul constatat, ei îl vor putea manifesta şi mai tîrziu, de pildă, în şcoala profesională specială, la desenul tehnic sau la o altă activitate legată nemijlocit de pregătirea lor pentru muncă.

Avînd în vedere şi faptul că „micile inexactităţi" amintite au fost constatate (graficul nr. 1) în lucrările unui număr însemnat de elevi din fiecare clasă (peste 50% în clasele III, V şi VII), ne dăm seama că problema corectării lor prin exerciţii colective dobîndeşte o însemnătate majoră.

O ultimă lucrare la care ne vom referi a fost efectuată cu grupe de elevi din clasa a VI-a a şcolii ajutătoare, ca lucrare de control la sfîrşitul trimestrului în care la lecţiile de geografie a fost parcurs, printre altele, şi capitolul *Apele curgătoare ale ţării noastre*. Pentru executarea lucrării, fiecare elev participant a primit o hartă individuală schematică, pe care, în afara elementelor de contur ale hărţii, erau însem-

nate, cu ajutorul semnului convențional corespunzător, dar fără denumirile respective, 22 ape curgătoare. În fața clasei, pe tablă, a fost scrisă următoarea sarcină : „completați harta de contur, scriind denumirea apelor curgătoare învățate". În tabelul nr. 2 sînt centralizate rezultatele globale obținute de 29 elevi participanți la lucrare.

Tabelul nr. 2

Rezultatele obținute în lucrarea de notare, pe harta schematică, a denumirii apelor curgătoare (în %)

Numărul elevilor participanți	Numărul denumirilor cerute	Calitatea răspunsurilor		Lipsă
		Corecte	Greșite	
29	22	60%	14%	26%

După cum se vede din tabel, elevii au recunoscut și denumit corect, în medie 60% din apele reprezentate pe harta de contur, în timp ce 40% din denumiri au fost omise sau notate greșit. Deși globală, această primă constatare ne arată necesitatea continuării cu elevii respectivi a exercițiilor de precizare și consolidare a nomenclaturii geografice prevăzute în programa de învățămînt la capitolul *Apele curgătoare*.

Analiza calitativă a lucrărilor executate de elevi ne ajută să precizăm în ce anume direcție vor trebui canalizate aceste exerciții și ce formă de desfășurare — colectivă sau individuală — vor îmbrăca ele. Pe baza unei astfel de analize, am constatat că : din totalul celor 22 de ape curgătoare au fost denumite corect de către majoritatea elevilor : Oltul (93%), Mureșul (90%), Dunărea (90%), Jiul (86%), Prutul (85%), Tisa (79%), Siretul (69%) și Bistrița (62%) ; cele mai frecvente omisiuni sau greșeli au fost săvîrșite în legătură cu : Someșul Mare (69%) și Someșul Mic (72%), Crișul Negru (59%), Crișul Alb (55%) și Crișul Repede (58%), Argeșul (59%), Ialomița (55%), Prahova (52%) și Dîmbovița (48%).

Avînd în vedere că în cadrul predării capitolului *Apele curgătoare* toate cele 22 de ape, a căror denumire s-a cerut în lucrarea de control au fost exersate cam în aceeași măsură, considerăm că însușirea unora într-un procent mai ridicat, iar a altora într-un procent redus, a putut fi influențată de mai mulți factori. Un prim asemenea factor îl constituie, după părerea noastră, condițiile de percepere, deosebite de la caz la caz, ca urmare a locului ocupat pe hartă de semnul convențional respectiv și de gradul de apropiere în spațiu cu alte semne de aceeași categorie. Așa, de exemplu, recunoașterea pe hartă și denumirea corectă a unor rîuri centrale ca Mureșul și Oltul a putut fi influențată, în mare măsură, de situarea semnelor convenționale corespunzătoare în mijlocul hărții, adică în centrul cîmpului vizual al elevului și la o anumită distanță de alte semne convenționale de același fel. În acest caz, poziția centrală și oarecum izolată a semnelor respective pe hartă constituie elemente ce favorizează perceperea lor diferențiată. Dimpotrivă, plasarea grupată a semnelor cum se întîmplă în cazul reprezentării altor rîuri, ca Argeșul cu Dîmbovița și Ialomița cu Prahova, cele trei Crișuri sau Someșul Mare și Someșul Mic, poate îngreuia procesul de diferențiere. Rezultă de aici că pentru utilizarea cu succes a hărții la lecțiile de geografie din școala ajutătoare, sînt necesare măsuri care să faciliteze perceperea analitică a elementelor, în care scop pe hartă trebuie reprezentat numai strictul necesar de obiecte și raporturi geografice, pentru a se evita aglomerarea de semne. Atunci, însă, cînd o oarecare aglomerare pe hartă a unor semne convenționale de același fel este inevita-

bilă, cum se întîmplă în cazul reprezentării unora dintre apele amintite mai sus, profesorul poate veni în ajutorul elevilor săi, indicîndu-le diferite puncte de reper: pe rîul Dîmboviţa se află oraşul Bucureşti — capitala ţării noastre; pe Someşul Mic se află oraşul Cluj; pe Crişul Repede — oraşul Oradea etc. De aceea, este bine ca pe hărţile de contur utilizate în şcoala ajutătoare, pe lîngă obiectele de un anumit tip, reprezentate prin semne convenţionale neînsoţite de denumirile respective, să fie reprezentate şi totodată denumite cîteva obiecte principale, de altă categorie, binecunoscute de elevi: cîteva oraşe mai importante, în cazul hărţii cu reţeaua hidrografică; cîteva ape mai mari, în cazul hărţii cu formele de relief etc.

Un alt factor care a putut influenţa însuşirea de către elevi a denumirii apelor solicitate în lucrare îl constituie, după părerea noastră, gradul de exersare a denumirilor respective în legătură cu alte teme sau activităţi. Aşa, de exemplu, Dunărea, Prutul şi Tisa au fost recunoscute şi denumite corect de majoritatea elevilor, deşi pe hartă semnele convenţionale prin care sînt reprezentate ocupă o poziţie marginală şi, deci, nu se află în centrul cîmpului perceptiv al elevului, atunci cînd el priveşte harta în ansamblu. În schimb, despre aceste ape se vorbeşte frecvent, în contexte diferite şi la alte capitole, ca: *Hotare şi vecini, Forme de relief, Izvoare de energie*, ceea ce contribuie la întipărirea în memoria elevilor a denumirilor respective şi a locului de reprezentare pe hartă.

În cazul în care activităţile obişnuite la lecţii nu asigură revenirea în măsură suficientă asupra unora din obiectele geografice reprezentate pe hartă, exersarea lor poate fi asigurată prin activităţi sub formă de joc, întreceri între elevi sau alte activităţi atractive, de obicei cu caracter colectiv.

Deşi am arătat că, în lucrările lor, cei mai mulţi elevi au identificat pe harta de contur apele de hotar din sudul, estul şi nordul ţării (Dunărea, Prutul şi Tisa), au existat totuşi şi cîteva lucrări din care denumirile respective au fost omise. Socotind că aceste omisiuni se datorează „scăpării" din cîmpul vizual a elementelor periferice, pentru sprijinirea elevilor respectivi vom preconiza măsuri individuale de dirijare a percepţiei şi de mobilizarea atenţiei cu ajutorul unor indicaţii verbale, a unor procedee de subliniere grafică etc.

Măsuri cu caracter individual sînt necesare şi în cazul altor elevi ale căror lucrări au pus în evidenţă, prin prezenţa unor greşeli aparte, anumite tulburări particulare. De exemplu, în lucrarea elevei E. Z. au fost denumite 13 ape curgătoare, fără a exista însă o concordanţă între aceste denumiri şi semnele convenţionale corespunzătoare. Someşul a fost indicat pe Siret, Siretul pe cursul inferior al Dunării, Argeşul pe Jiu etc. Evident că, în acest caz, avem de-a face cu o tulburare manifestată în sfera reprezentărilor elevei, care, deşi are o vagă imagine globală a hărţii, nu-şi reprezintă cu exactitate locul pe hartă al diferitelor elemente şi raportul dintre ele. De aceea, exerciţiile individuale ce vor trebui organizate în sprijinul acestei eleve vor avea ca scop precizarea locului ocupat pe hartă de semnele convenţionale corespunzătoare obiectelor geografice amintite, precum şi precizarea raporturilor spaţiale dintre aceste obiecte reprezentate convenţional.

Un alt exemplu ni-l oferă lucrarea elevei E. G., care notează Dîmboviţa în loc de Bistriţa şi Someş în loc de Timiş, dînd astfel dovadă că nu diferenţiază denumirile apropiate ca imagine sonoră sau grafică. De asemenea, lucrarea elevei T. U., care, sub influenţa denumirilor de Crişul Alb şi Crişul Negru, pe care le notează corect, greşeşte în continuare, scriind Someşul Alb şi Someşul Negru. Desigur că pentru aceste eleve sînt necesare exerciţii individuale concepute astfel, încît să le ajute în depăşirea inerţiei de care dau dovadă, stimulîndu-le totodată capacitatea de diferenţiere a excitanţilor apropiaţi.

Predînd un anumit obiect de învățămînt sau organizînd alte activități, cadrele didactice au posibilitatea să observe greutățile pe care le întîmpină elevii în timpul activităților respective. Aceste greutăți constituie o manifestare concretă a particularităților fiecărui elev și, de aceea, depistarea lor, adesea pe baza analizei psihopedagogice a diferitor lucrări individuale, reprezintă unul din mijloacele principale care stau la îndemîna pedagogului defectolog în procesul studierii elevilor săi. Desigur, însă, că studiul particularităților individuale nu trebuie limitat la depistarea greutăților și deci a trăsăturilor negative psihice sau somato-motrice a căror consecință sînt. Acest studiu trebuie să aibă ca obiectiv și evidențierea laturilor pozitive ale fiecărui elev pe care se poate sprijini munca de corectare-compensare.

АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАБОТ — СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

Особенности умственого развития учащихся вспомогательных школ обусловливают определенные трудности в процессе обучения. Эти трудности конкретизируются в ошибках, совершенных учащимися в самостоятельных работах на уроках или во время другой школьной деятельности. Поэтому психо-педагогический анализ индивидуальных работ представляет собой ценное средство в изучении учащихся. Это утверждение иллюстрируется анализом двух работ, в которых от учащихся вспомогательной школы требовалось рисовать (по модели) группы геометрических фигур. Анализируется также письменная работа по географии учащихся VI-го класса этой же школы.

В заключительной части указывается, что изучение индивидуальных особенностей на основании анализа работ учащихся не должно довольствоваться выявлением трудностей и, следовательно, психических отрицательных черт, их порождающих. Необходимо выявить и положительные черты каждого ученика, на которые может опираться исправительно-компенсаторная работа.

L'ANALYSE DES TRAVAUX INDIVIDUELS — MOYEN D'ÉTUDE DES PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES AUXILIAIRES

(Résumé)

Les particularités du développement mental des élèves dans les écoles auxiliaires dévoilent une série de difficultés auxquelles ceux-ci se butent pendant le processus d'enseignement. Ces difficultés paraissent aussi dans les différentes fautes que les élèves font dans leurs travaux individuels, en classe ou pendant d'autres activités scolaires. C'est pourquoi l'analyse psycho-pédagogique des travaux individuels représente un moyen important à la portée du pédagogue défectologue dans le processus d'observation de ses élèves. En guise d'exemple, on analyse deux travaux effectués dans différentes classes de l'école auxiliaire par lesquels on demandait aux élèves de dessiner sur modèle des groupes de figures géométriques. On y analyse aussi un travail écrit de géographie effectué par les élèves de la classe de VI-a de la même école.

Dans la dernière partie de l'article, l'auteur relève que l'étude des particularités individuelles, fondée sur les travaux exécutés par les élèves ne doit pas se borner à dépister les difficultés, à savoir les traits psychiques négatifs qui les provoquent. Il est nécessaires de recourir aussi aux traits positifs de chaque élève sur lesquels peut s'appuyer le travail de correction-compensation.

THE ANALYSIS OF THE INDIVIUAL WORKS, A MEANS OF STUDYING THE SPECIFIC TRAITS OF PUPILS IN THE SCHOOL FOR THE MENTALLY RETARDED

(Abstract)

The peculiarities of the mentally redarded pupils' mental development determine a series of difficulties they are to face during the learning process. The respective difficulties also materialize in different mistakes made by the pupils in their individual works done during the lessons or during other school activities. The psycho-pedagogical analysis of the individual works thus represents an important means for the teacher in studying his pupils. In order to give examples, the author analyses two works done in different classes of the school for the mentally retarded pupils, by which pupils were requested to draw two groups of geometrical figures after a model. He also analyses a written work in geography, done by the pupils from the V th form of the same school.

In the final part the author suggests that the study of the individual peculiarities on the basis of the analysis of some works done by the pupils should not be limited at the discovery of the difficulties and, therefore, of the negative psychic traits it determines. It is necessary, at the same time, to point out the positive traits of each pupil on which the correction and compensation are based.

Analiza lecțiilor în cadrul practicii pedagogice a studenților*

Lector STELA TRITEANU și lector MARIA COSMA
Institutul pedagogic de 3 ani — Cluj

Practica pedagogică a studenților reprezintă acea formă de activitate care, îmbinînd organic cunoștințele teoretice de specialitate cu cele psiho-pedagogice și cu cunoștințele și activitățile practice ale muncii cu elevii de diferite vîrste, contribuie la pregătirea multilaterală a viitorilor profesori. Prin intermediul ei, studenții vin în contact nemijlocit cu munca complexă ce se desfășoară în școala zilelor noastre, acumulează experiența didactică înaintată pe care le-o oferă cele mai valoroase cadre didactice, își confruntă cunoștințele de specialitate și psiho-pedagogice însușite cu cerințele procesului pedagogic viu, își formează astfel priceperi și deprinderi pedagogice necesare muncii instructiv-educative și se pătrund de spiritul de răspundere față de activitatea didactică de viitori dascăli.

Analiza lecțiilor asistate și ținute de studenții practicanți reprezintă o formă importantă a practicii pedagogice. Ea pretinde studentului să știe *ce și cum să observe* la lecție, *cum să culeagă datele observației, cum să selecționeze, să analizeze* și *să interpreteze* faptele înregistrate. Prin urmare, această activitate solicită studentului practicant, pe lîngă temeinice cunoștințe de psihologie, pedagogie, metodica predării disciplinei de specialitate, și o serie de calități ale măiestriei pedagogice în proces de formare: *spirit de observație, putere de discernămînt, gîndire pedagogică* (analiză, comparație, sinteză, generalizare etc.), *priceperi* variate, specifice tehnicii de „fotografiere" a lecției și *priceperea de a-și autoanaliza în mod obiectiv lecția.* Firește, toate aceste cunoștințe, calități, priceperi și deprinderi se formează treptat, printr-o muncă asiduă și competentă de analiză a lecțiilor pe tot parcursul practicii pedagogice, iar mai tîrziu în cadrul activității de predare la clasă. De aceea, se apreciază că *analiza lecțiilor reprezintă un moment deosebit de important al practicii pedagogice.* Dată fiind marea însemnătate instructiv-educativă a analizei lecțiilor, publicațiile de spe-

---

* Cercetarea s-a efectuat în cadrul catedrei de pedagogie-psihologie, sub conducerea științifică a prof. dr. docent A. Chircev.

cialitate[1] au dezbătut și au prezentat numeroase propuneri menite să contribuie la ridicarea eficienței acestei complexe activități. Cu toate acestea, articolele amintite reușesc doar în parte să cuprindă complexitatea problemelor pe care le ridică analiza unei lecții. Recomandările pe care le conțin scapă din vedere particularitățile procesului de *observare*, de *înregistrare* și de *interpretare* a problemelor legate de lecțiile de la o anumită disciplină (l. română, chimie etc.) și de un anumit tip.

Plecînd de la aceste constatări, în materialul de față ne propunem să aducem cîteva date privind particularitățile procesului de analiză a lecțiilor combinate de chimie în cadrul practicii pedagogice a studenților. În acest scop, am organizat un experiment pedagogic în anii 1964—1966, cu o grupă de studenți ai Facultății de fizică-chimie, de la Institutul pedagogic de 3 ani din Cluj.

Metodica cercetării. Cercetarea a urmărit un dublu obiectiv: a) să determine particularitățile procesului de analiză a lecțiilor combinate realizate în clasele VII—VIII și b) să experimenteze cîteva mijloace și procedee didactice menite să optimizeze *procesul de formare la studenți a priceperilor și deprinderilor de a observa, de a înregistra și interpreta datele pe care le oferă lecțiile (de chimie) în cadrul practicii pedagogice.*

Ca instrumente de investigație au fost folosite: a) analiza jurnalelor de practică pedagogică (s-au cercetat 200 de *analize de lecții din jurnalele de practică*); b) convorbiri și anchete organizate cu studenții grupei experimentale; c) experimentul pedagogic eșalonat pe tot parcursul practicii pedagogice în perioada la care se referă cercetarea; d) probe scrise de analiză a unor lecții practice la care au asistat studenții cuprinși în cercetare. Ca mijloace tehnice s-au folosit: magnetofonul, pentru a înregistra lecțiile model, lecțiile de probă, precum și analizele lecțiilor respective efectuate de studenți.

Experimentul s-a desfășurat în două etape. Etapa întîi — considerată etapă de inițiere a studenților în munca de observare, notare și interpretare a datelor culese — a durat 6 săptămîni. În cadrul ei s-au efectuat următoarele: a) S-a prezentat studenților un *instructaj* prin care s-au fixat sarcinile ce le revin pe parcursul practicii pedagogice observative și s-au dat indicații privind modul cum să se pregătească pentru asistențele și analizele de lecții. S-au prelucrat apoi problemele pe care studenții trebuie să le urmărească la lecția de tip combinat. Problemele pe care le ridică analiza acestui tip de lecție au fost grupate* în teme mari și s-au dat indicații amănunțite asupra aspectelor pe care le conține fiecare temă. Rînd pe rînd, temele au fost repartizate unor cupluri de cîte doi studenți, conform unei planificări riguroase. Acest

---

[1] N. Oprescu, *Să ridicăm nivelul științific al practicii pedagogice a studenților*, „Revista învățămîntului superior", V, nr. 5—6, 1963.

I. Petrescu, L. Schrött, A. Sangheli, *Observarea și analizarea lecțiilor în cadrul practicii pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", VI, nr. 1, 1964.

I. Berca, L. Timofte, R. Nițiu, *Contribuții la metodica analizei lecției în practica pedagogică a studenților*, „Revista învățămîntului superior", VI, nr. 2, 1964.

M. Itu, T. Simionescu, *Unele probleme privind analiza lecțiilor în cadrul practicii pedagogice a studenților*, „Revista învățămîntului superior", IV, nr. 9—10, 1962.

M. Nițescu, *Cu privire la metodica analizei lecțiilor ținute de elevii școlilor pedagogice*, „Revista de pedagogie", XII, nr. 1, 1963.

* Obiectivele fixate spre observare, înregistrare și interpretare au fost grupate astfel: I. Aspecte ale conținutului lecției. II. Scopul lecției. III. Metodica desfășurării lecției: a) tipul lecției și al structurii ei, b) metodele și procedeele folosite, c) respectarea principiilor didactice, d) încadrarea lecției în timp și repartizarea lui pe verigi. IV. Pregătirea și atitudinea profesorului în timpul lecției. V. Nivelul de pregătire și atitudinea clasei la lecție. VI. Concluziile generale ale lecției.

procedeu, reducînd obiectivele ce trebuiau urmărite, a ușurat munca studenților și a permis ca în decurs de 6 săptămîni fiecare student să parcurgă toate temele legate de analiza lecției. În același timp, studenților li s-a cerut — folosind semne convenționale — să „fotografieze", pe cît posibil, întreaga lecție, ocupîndu-se în mod deosebit de tema repartizată.

În sfîrșit, s-au prezentat studenților criteriile de evaluare a analizei lecțiilor: 1. precizia în determinarea conținutului de idei și a modului de desfășurare a lecției; 2. natura și volumul aspectelor înregistrate în raport cu cele propuse spre observare; 3. calitatea aprecierilor pozitive (respectiv negative) privind modul de desfășurare a lecției, cu atenție la temeinicia argumentației și caracterul adecvat al ilustrărilor; 4. valoarea generalizărilor teoretice și a propunerilor practice privind sporirea eficienței lecției; 5. gradul de sistematizare și ierarhizare a observațiilor, avîndu-se în vedere problemele majore ale lecției.

b) S-au organizat lecții model pe toată perioada practicii observative. Lecțiile au fost ținute de metodicianul facultății sau de profesorul îndrumător și înregistrate pe bandă de magnetofon. Astfel, s-a creat posibilitatea de a avea lecția în întregime, cu toate aspectele ei metodice și psiho-pedagogice de a putea demonstra și argumenta aprecierile pozitive și negative pe care ea le implică. c) S-au făcut și analize de lecții model. Ele au fost efectuate de cadrul didactic care a predat cursul de pedagogie generală. Prima analiză a fost dată și în scris studenților. Analiza lecțiilor următoare s-a făcut sub forma lor tematică, s-a prezentat — cu ajutorul înregistrărilor pe bandă — lecția pe verigile ei și în cadrul fiecărei verigi s-au evidențiat toate aspectele metodice și psiho-pedagogice pe care le-a conținut. Astfel, analiza a constituit un mijloc eficace de a-i învăța pe studenți să surprindă, să noteze și mai ales să interpreteze fenomenul pedagogic. Înregistrările pe bandă au oferit acestora posibilitatea de a putea delimita exact fiecare verigă a lecției, de a avea pe „concret" conținutul lor, de a-și putea confrunta observațiile proprii cu cele pe care lecția le-a ridicat în mod real, de a și le completa, exemplifica și argumenta. d) După prima lecție la care au asistat studenții, li s-a dat o probă de analiză cu scopul de a determina „nivelul actual" al priceperilor și deprinderilor de a observa, înregistra și interpreta problemele pe care le ridică analiza unei lecții mixte. Proba a constat dintr-o analiză făcută în scris, privind toate aspectele lecției pe care ei le-au observat și interpretat. Imediat după aplicarea probei, cercetătorii au făcut analiza lecției respective. Astfel studenții au avut posibilitatea să-și confrunte constatările și aprecierile proprii cu acelea pe care de fapt lecția le-a conținut.

Etapa a doua a experimentului s-a desfășurat în continuare, pe toată perioada practicii pedagogice în cadrul căreia studenții au ținut lecții de probă și finale. Ea a cuprins următoarele măsuri: a) S-a cerut studenților să întocmească planul de lecție cu trei zile înainte și să-l facă cunoscut colegilor. Aceștia aveau sarcina de a studia programa și lecția din manualul școlar, de a compara lecția concepută de către studentul propunător cu cea din manual și de a-și forma o opinie proprie. b) S-a cerut studenților să observe, să înregistreze și să interpreteze lecția în întregime. Aprecierile trebuiau sintetizate potrivit problemelor majore ale lecției. Analiza lecției s-a făcut sub forma ei complexă, în conformitate cu temele mari menționate mai sus. Magnetofonul a fost folosit de studenți înainte de analiză și în timpul ei numai spre a sublinia și concretiza problemele mai dificile sau momentele creatoare ale lecției. c) Periodic (la interval de o lună), s-a făcut analiza jurnalelor de practică cu scopul de a constata care din aspectele lecției scapă observației și ating un nivel scăzut de înregistrare și mai ales de interpretare. Constatările noastre au fost comunicate imediat

studenților. d) S-a dat studenților a doua probă de analiză, în scris — la sfîrșitul primului semestru de practică pedagogică — cu scopul de a înregistra progresele realizate pe linia observării, înregistrării și interpretării datelor. La sfîrșitul practicii pedagogice s-a dat a treia probă de analiză, spre a constata nivelul de dezvoltare a priceperilor de a analiza lecția. Evident, pe această cale, s-a putut verifica și eficiența procedeelor utilizate în cercetare.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute. Datele obținute din analiza celor 200 de lecții din jurnalele studenților (1963—1966) necuprinși în experimentul pedagogic reliefează unele particularități ale priceperilor și deprinderilor de a observa, înregistra și interpreta lecția, în condițiile practicii pedagogice obișnuite. Prezentarea și comentarea materialului faptic s-a făcut în funcție de criteriile prezentate mai sus.

În conformitate cu aceste criterii, datele obținute au fost grupate, mai mult sau mai puțin convențional, în următoarele cinci categorii: 1) Probleme nesesizate, care au scăpat atenției studentului. 2) Formulări cu totul generale, fără a se arăta conținutul de idei, metodica desfășurării etc., fără a se concretiza și motiva aprecierile. Așa, de exemplu, se menționează doar: „scopul lecției a fost atins", „verificarea s-a făcut bine" etc. 3) Înregistrări fragmentare, care surprind și redau parțial conținutul de idei, aspectele metodice prezentate în lecție, iar aprecierile privind realizarea acestora sînt sporadice; nu se aduc exemplificări și argumentări, nici recomandări referitoare la modul de a realiza la un nivel superior aspectul respectiv al lecției. De pildă, în cadrul verigii „comunicarea de noi cunoștințe", din totalitatea cunoștințelor explicate și demonstrate de profesor sînt sesizate doar cîteva aspecte (de obicei 2—3), se fac aprecieri generale privind metodica desfășurării lor. 4) Înregistrări complete, cu aprecieri sumare. În acest caz, sînt redate fidel: conținutul de idei al lecției, repartizarea lui pe verigi, metodica desfășurării lecției etc. Aprecierile însă sînt sumare, ele se fac în legătură cu problemele majore ale lecției. Se aduc unele ilustrări și argumentări, însă fără recomandări în legătură cu modul de a realiza la un nivel superior aspectele consemnate. 5) Înregistrări complete, cu aprecieri dezvoltate. Sînt redate exact și complet întregul conținut al lecției, problemele legate de modul ei de desfășurare. Spre deosebire de cazul precedent, aprecierile de data aceasta sînt ample, motivate și argumentate. În plus, se fac propuneri judicioase pentru sporirea eficienței lecției.

Ponderea acestor categorii de înregistrări și interpretări diferă în funcție de natura problemelor pe care le ridică lecția respectivă (vezi tabelul).

Datele cuprinse în tabel ne conduc la cîteva constatări de ordin mai general:

1. Proporția „înregistrărilor complete, cu aprecieri dezvoltate" privind toate aspectele didactice supuse analizei (conținut, scop, metodică etc.) este extrem de redusă. Indicii cantitativi oscilează între 0% și 18%. La un nivel ceva mai ridicat se situează proporția „înregistrărilor complete, cu aprecieri sumare". Indicii oscilează între 2% și 35,5%. În schimb, proporțiile „înregistrărilor și aprecierilor fragmentare", precum și ale „generalităților" și ale „problemelor nesesizate" prezintă valori mult prea ridicate (indicii variază între 0% și 82%). Limitînd deocamdată problema numai la acest aspect cantitativ, se constată că procesul formării priceperilor și al deprinderilor de analiză a unei lecții n-a atins — la sfîrșitul practicii pedagogice — un nivel corespunzător.

2. Indicii cantitativi ai „problemelor nesesizate", ai consemnării lor în formulări vagi, „generale" și ai sesizării, notării și interpretării doar a unor aspecte izolate („fragmentare"), de cele mai multe ori a acelora care nu țin de esența problemelor, atrag atenția prin valorile mari obținute și pun în lumină *problemele lecției care scapă observației sau care ating nivelul cel mai scăzut de înregistrare și de interpretare.* Dintre acestea menționăm: nivelul de pregătire și participarea activă a elevilor la lecție (procentul „problemelor nesesizate" și al „generalităților" însumînd 88%), consemnarea și aprecierea repartizării timpului afectat lecției pe verigi (82%), sesizarea și interpretarea modului cum au fost respectate cerințele principiilor didactice de către

Tabel

privind analiza lecţiilor din jurnale (200 lecţii)

Problema urmărită				Natura înregistrărilor şi aprecierilor				Probleme nesesizate	Total
				Complete cu aprecieri		Fragmentare	Generalităţi		
				Dezvol.	Sumare				
Conţinutul lecţiei			nr.	31	57	75	37	—	—
			%	15,5	28,5	37,5	18,5	—	100
Scopul lecţiei			nr.	16	37	60	45	42	
			%	8,0	18,5	30,0	22,5	21,0	100
Metodica desfăşurării lecţiei	a	tipul	nr.	5	60	—	32	103	
			%	2,5	30,0	—	16,0	51,5	100
	b) structura	organizare	nr.	7	56	61	46	30	
			%	3,5	28,0	30,5	23,0	15,0	100
		verificare	nr.	35	50	92	20	3	
			%	17,5	25,0	46,0	10,0	1,5	100
		legătură	nr.	14	30	82	26	48	
			%	7,0	15,0	41,0	13,0	24,0	100
		comunicare	nr.	36	71	88	5	—	
			%	18,0	35,5	44	2,5	—	100
		fixare	nr.	20	50	42	50	38	
			%	10,0	25,0	21,0	25,0	19,0	100
		tema	nr.	10	60	—	70	60	
			%	5,0	30,0	—	35,0	30,0	100
	c	metode	nr.	6	38	44	44	68	
			%	3,0	19,0	22,0	22,0	34,0	100
	d	principii didactice	nr.	—	12	30	52	106	
			%	—	6,0	15,0	26,0	53,0	100
	e	material didactic	nr.	9	30	20	43	98	
			%	4,5	15,0	10,0	22,5	49,0	100
	f	referiri la timp	nr.	—	8	28	—	164	
			%	—	4,0	14,0	—	82,0	100
Atitudinea prof. la lecţie			nr.	8	30	51	49	62	
			%	4,0	15,0	25,5	24,5	31,0	100
Atitudinea elevilor la lecţii			nr.	—	4	20	86	90	
			%	—	2,0	10,0	43,0	45,0	100
Concluzii			nr.	27	—	39	—	134	
			%	13,5	—	19,5	—	67,0	100

profesor (79%), alegerea tipului lecției (67,5%), stabilirea concluziilor generale ale lecției (67%), sesizarea și aprecierea metodelor și procedeelor utilizate de profesor în lecție (56%), evidențierea felului cum s-a pregătit și cum a reușit profesorul să organizeze întreaga activitate din timpul lecției (55%) etc. Aceiași indici cantitativi evidențiază care din *problemele lecției au fost mai frecvent sesizate și corespunzător interpretate*. Între acestea se cuprind: problemele legate de conținutul lecției (prezent în toate analizele, redat în formulări „generale" numai în proporție de 18,5%), de structura lecției mixte și în cadrul ei de veriga comunicării noilor cunoștințe (prezentă în toate analizele și redată în „general" numai în proporție de 2,5%), de verificarea cunoștințelor (nesesizată 1,5% și redată în formulări generale 10%), precum și de sesizarea și interpretarea modului de realizare a scopului lecției (nesesizat 21% și redat sub aspect „general" 22,5%).

Datele atestă faptul că aceste aspecte ale lecției reprezintă problemele ei majore și că problemele care țin de esența lecției și sînt strîns legate de cunoștințele de specialitate se impun cu ușurință atenției studenților.

3. Datele cuprinse în tabel pun în evidență și faptul că priceperile și deprinderile de înregistrare („fotografiere") a lecției se formează mai ușor și ating un nivel mai ridicat de dezvoltare, decît cele de interpretare și de evaluare. Acest fapt este explicabil. A înregistra este o operație cu mult mai ușoară decît a comenta, a explica și a generaliza datele constatărilor. De aceea, accentul în procesul practicii pedagogice trebuie să cadă cu deosebire pe acest ultim aspect. De asemenea, datele procentuale demonstrează că procesul formării priceperilor de analiză evoluează de la înregistrarea datelor spre aprecierea și interpretarea lor și în cele din urmă spre priceperea de a face recomandări.

4. În sfîrșit, analizele din jurnalele studenților reliefează și faptul că atît înregistrarea, cît mai ales interpretarea datelor sînt redate relativ în ordinea în care ele apar în lecție. Preocuparea de a organiza, ierarhiza și sistematiza datele respective, potrivit unui plan mintal propriu și în raport cu problemele majore ale lecției, este slab exprimată și apare în cazuri singulare.

Pornind de la aceste constatări, ne-am propus să urmărim veridicitatea acestor particularități și să găsim cîteva mijloace prin care să-i ajutăm pe studenți să depășească greutățile întîmpinate în sesizarea și interpretarea problemelor pe care le implică analiza lecției mixte. Acest fapt ne-a determinat să aplicăm măsurile preconizate în metodica cercetării.

★

Cele trei probe de analiză date în scris studenților cuprinși în experiment au confirmat validitatea constatărilor de mai sus și au dezvăluit unele particularități ale procesului de formare a priceperilor și deprinderilor de analiză în condiții dirijate. Întrucît numărul studenților cuprinși în experiment a fost relativ mic (12) — spre a asigura cercetării un caracter intensiv — rezultatele nu le vom exprima prin date cifrice în tabele.

Indicii mult prea ridicați (oscilînd între 60% și 100%) ai problemelor „nesesizate" sau redate în formulări „generale" privind toate aspectele pe care le ridică analiza lecției mixte, așa cum rezultă din proba I, atestă faptul că studenții, la începutul practicii pedagogice, nu pot opera cu cunoștințele teoretice însușite la disciplinele pedagogice, nu știu ce să observe, nu știu cum să noteze faptele și îndeosebi nu pot să interpreteze și să aprecieze cele observate. Reușesc să surprindă și să noteze doar frînturi din conținutul lecției și se mărginesc la aprecieri cu totul generale.

Eficiența procedeelor experimentale aplicate a reieșit încă din proba a II-a. Astfel, scade proporția „problemelor nesesizate" și a redării lor în formulări vagi, „generale". În schimb, crește în mod substanțial proporția „înregistrărilor complete, cu aprecieri sumare" privind problemele majore ale lecției. De asemenea, sporește vizibil și proporția „sesizărilor complete, cu aprecieri dezvoltate". Acestea se referă în special la conținutul lecției, la unele aspecte de metodică — „comunicarea lecției", „verificarea cunoștințelor", „repartizarea timpului pe verigi" etc. Indicii cantitativi și calitativi ai acestor date pun în evidență faptul că *problemele legate de conținutul lecției* au fost surprinse mai ușor, înregistrate mai exact și mai complet. Recurgînd la înregistrările pe bandă de magnetofon, studenții sesizează cu precizie erorile din predare și din răspunsurile elevilor, atenți fiind la formularea și la folosirea terminologiei științifice. Se constată însă că fac referiri puține asupra unor alte aspecte de conținut: *modul cum a pus profesorul în evidență interdependența dintre fenomenele chimice și cele fizice ale substanțelor, modul cum s-ar fi putut organiza și preda materialul din programa școlară, modul cum a stimulat profesorul gîndirea elevilor în procesul de transmitere a cunoștințelor.*

În ce privește structura lecției mixte, se delimitează cu precizie fiecare verigă și se redă exact conținutul verigilor „comunicarea noilor cunoștințe", „verificarea" și „pregătirea lecției noi". Studenții fac și aprecieri, dar nu le argumentează, nu vin cu propuneri de îmbunătățire a aspectelor metodice. Examinează corect modul cum a fost realizat scopul propus în lecție, îndeosebi pe latura instructivă, dar întîmpină reale greutăți în redarea și interpretarea laturii educative a acestuia. La fel întîmpină greutăți în interpretarea *problemelor legate de modul cum a utilizat profesorul* metodele și procedeele în lecție, cum a organizat activitatea elevilor.

Pe de altă parte, din analiza jurnalelor subiecților cuprinși în experiment rezultă că la sfîrșitul primului semestru de practică pedagogică studenții reușesc să „fotografieze", folosind diferite prescurtări și semne convenționale, relativ fidel întreaga lecție, surprind și formulează aprecieri sumare mai frecvent asupra lipsurilor din lecție decît asupra aspectelor pozitive. Ei întîmpină însă unele greutăți în motivarea și argumentarea aprecierilor și nu fac, decît în foarte mică măsură, propuneri menite a spori eficiența lecției. Se constată la studenți și preocuparea de a sistematiza observațiile și aprecierile potrivit problemelor nodale ale lecției, precum și de a stabili concluziile generale ce se pot degaja din lecția asistată.

Proba a III-a de analiză evidențiază un real progres cantitativ și calitativ al analizelor, comparativ cu probele anterioare și cu cele mai bune analize din jurnalele de practică ale studenților nedirijați experimental. Astfel, se constată reducerea totală a „problemelor nesesizate" și a „generalităților". Se observă o diminuare considerabilă a „înregistrărilor și aprecierilor fragmentare" privind problemele majore ale lecției. De asemenea, se constată o creștere substanțială a indicilor „înregistrărilor complete, cu aprecieri sumare", precum și a „înregistrărilor complete, cu aprecieri dezvoltate" asupra problemelor centrale ale lecției. Pe de altă parte, un progres vizibil marchează și calitatea analizelor, argumentărilor, aprecierilor și propunerilor menite să asigure lecției o maximă eficiență.

Datele obținute în proba a III-a ne demonstrează că problemele majore ale lecției: *conținutul de idei, structura lecției (îndeosebi verigile: comunicarea, verificarea* și pregătirea lecției noi), realizarea scopului și atitudinea profesorului în timpul lecției, ating nivelul cel mai înalt de înregistrare și interpretare. În acest sens, toți subiecții sesizează și redau exact și complet noțiunile, proprietățile, legile chimice etc. predate, semnalează lipsurile și aspectele pozitive privind nivelul științific al

lecției, argumentează și motivează aprecierile pe care le emit. Mai mult, majoritatea fac și referiri la programa și manualul școlar, scoțînd în evidență îmbunătățirile aduse de profesor sub aspectul conținutului, al sistematizării cunoștințelor și al modului de predare. Subiecții încep să supună unei analize psihologice procesul de transmitere — asimilare, fixare și verificare. Astfel, ei urmăresc în ce măsură a fost asigurată înțelegerea cunoștințelor noi și modul cum a fost stimulată gîndirea productivă a elevilor (respectiv operațiile ei), în procesul stabilirii proprietăților fizice și chimice ale substanțelor, al calculării coeficienților în reacțiile chimice, în formularea definițiilor etc. Totodată, fac recomandări concrete de îmbunătățire a nivelului științific al întregii lecții.

De pildă, în cazul lecției cu tema *Acidul sulfuric* — predată de un coleg —, studentul Cs. I. scrie: „A avut un nivel științific corespunzător. Cunoștințele legate de proprietățile fizice și chimice ale H_2SO_4 predate elevilor au corespuns nivelului lor de înțelegere, programei analitice și au respectat logica predării oricărei substanțe compuse. Profesorul a subliniat bine și oral și intuitiv (folosind creta colorată) elementul caracteristic care intră în compoziția acizilor, adică hidrogenul. Consider că noțiunea de higroscopicitate și unele întrebuințări ale H_2SO_4 nu au fost îndeajuns lămurite. Nu s-a dat nici denumirea populară de „vitriol". Eu aș fi insistat mai mult asupra reacției de neutralizare și atunci eleva C. A. ar fi știut să scrie ecuația reacției $HCl + NH_4OH = NH_4Cl + H_2O$ și aș fi întrebat-o și ce fel de reacție este. Convingător a prezentat avîntul pe care l-a luat dezvoltarea chimiei în anii regimului nostru, arătînd unde se produce H_2SO_4 pe cale industrială".

În ce privește *scopul* lecției și modalitatea lui de realizare, majoritatea studenților surprind exact și fac aprecieri ample în legătură cu latura instructivă a acestuia. În schimb, latura educativă a lui, deși frecvent sesizată, este concretizată și argumentată într-o mai mică măsură. De pildă, în legătură cu conținutul noțiunilor de „masă atomică" și „masă moleculară" se menționează că s-au abordat aspecte ale concepției materialiste, fără să se precizeze însă ce aspecte ale acestei concepții au fost demonstrate la lecție, ce fel de convingeri științifice, materialiste s-au format. De asemenea, referiri imprecise se fac și în legătură cu noțiunile și sentimentele patriotice actualizate la lecție.

În cazul aceleiași lecții, studenta R. E. I. scrie: „Scopul lecției a fost realizat numai parțial. În anumite limite a fost realizată latura instructivă, prin întregirea cunoștințelor elevilor despre substanțe compuse în general și despre H_2SO_4 în special, arătîndu-le proprietățile fizice și chimice ale acestuia, metodele de preparare, întrebuințări etc. Dar, întrucît experiențele au fost efectuate exclusiv de către propunător, nu s-a format elevilor deprinderea de a lucra cu acizii și nici nu li s-a atras atenția asupra modului cum se lucrează cu un acid periculos. Cea de-a doua latură a scopului — latura educativă — a fost realizată de asemenea parțial, deoarece elevii au fost prea puțin antrenați în observarea și precizarea proprietăților chimice și fizice, s-a făcut prea puțin apel la spiritul lor de observație și la gîndirea lor; cunoștințele s-au servit gata, pe cale expozitivă și demonstrativă (prin experiențe) de către propunător. Proprietățile, noțiunile, concluziile etc. se puteau scoate de la elevi, făcîndu-se apel la capacitatea de analiză, sinteză și comparare. Prin exemple concrete (indicarea localităților și a întreprinderilor chimice unde se produce acid sulfuric) s-a trezit elevilor sentimentul de mîndrie națională".

Datele probei a III-a privind *structura* lecției mixte arată că toți subiecții delimitează corect verigile lecției, dar nivelul de interpretare diferă. Astfel, verigile: „comunicarea noilor cunoștințe", „verificarea vechilor cunoștințe" și „pregătirea lecției noi" ating nivelul cel mai adecvat de interpretare, în timp ce celelalte verigi: „organizarea", „fixarea" și „tema pentru acasă", deși prezente în analize, sînt interpretate sumar.

Explicația acestui fenomen rezidă în faptul că cele dintîi concentrează conținutul cel mai bogat de idei, au extinderea cea mai mare în economia lecției, acoperă în cea mai mare măsură sarcinile didactice ale acestui tip de lecție și sînt, de obicei, mai bine realizate de profesor. Ca atare, aceste verigi au putut fi mai distinct delimitate și analizate mai amplu. Veriga „pregătirea lecției noi" — fiind organic legată de cele două verigi, în majoritatea cazurilor constituind o continuare firească a verigii „verificării" și un punct de plecare în „comunicarea noilor cunoștințe" și fiind bine delimitată cu ajutorul înregistrărilor pe bandă de magnetofon — s-a impus atenției studenților. În timp ce celelalte trei verigi („organizarea", „fixarea", „tema"), deși au un rol important în desfășurarea lecției, fiind totuși realizate într-un timp relativ scurt și avînd un conținut mai restrîns, n-au reținut prea mult atenția studenților. Veriga centrală a lecției mixte, „comunicarea noilor cunoștințe", atinge cel mai înalt nivel de analiză. Faptul acesta demonstrează că pe parcursul experimentului studenții au învățat să surprindă și să redea exact conținutul de idei prezentat de profesor, să sesizeze aspectele negative și pe cele pozitive, să facă aprecieri cu privire la metodica transmiterii noțiunilor științifice. Dar studenții reușesc mai greu și după un timp mai îndelungat să facă recomandări și propuneri de îmbunătățire a modului de predare. În această privință, lecția înregistrată pe bandă de magnetofon s-a dovedit a fi deosebit de utilă. Procedeul oferă posibilitatea de a exemplifica diferite aspecte metodice nesesizate de studenți și de a justifica necesitatea unor recomandări.

Concluzii. Cercetarea permite formularea unor concluzii preliminare referitoare la activitatea complexă de a analiza lecțiile mixte în cadrul predării chimiei la elevii claselor VII—VIII, efectuată de studenții practicanți.

1) Analiza unei lecții fiind o activitate complexă, impune fiecărui student pe lîngă o temeinică pregătire teoretică de specialitate și psiho-pedagogică și o serie de priceperi și deprinderi temeinice de a observa, înregistra și interpreta datele observației. Acestea se pot forma numai printr-o muncă susținută și competentă de îndrumare din partea conducătorilor de practică și mai ales prin aplicarea unor procedee menite să intensifice și să grăbească procesul formării lor. Între acestea menționăm: a) la începutul practicii observative să se țină studenților lecții și analize model de către îndrumătorii de practică sau metodicianul facultății. Acestea să fie înregistrate pe bandă de magnetofon; b) analiza să se facă sub forma ei tematică, grupînd problemele lecției pe aspectele mai importante și repartizîndu-le spre a fi urmărite și analizate în mod independent de fiecare student în parte; c) să se analizeze periodic jurnalele de practică ale studenților, arătîndu-le aspectele pozitive și negative privind sesizarea, înregistrarea și interpretarea problemelor lecției; d) după primele 6 săptămîni de practică pedagogică să se treacă la analiza integrală a lecției de către fiecare student.

2) Cercetarea evidențiază faptul că priceperile de sesizare, redare și interpretare a problemelor pe care le poate ridica lecția mixtă ating nivele diferite de formare în funcție de natura acestora. Problemele legate de esența lecției: conținut, scopul lecției, structura și măiestria profesorului înregistrează nivelul cel mai înalt de analiză. În schimb, problemele privind alegerea tipului lecției, interdependența dintre metodele și procedeele metodice utilizate de profesor și respectarea cerințelor principiilor didactice în lecție, nivelul de pregătire și participare activă a elevilor la lecție, ating un nivel mai scăzut de analiză. Atenția îndrumătorilor de practică pedagogică trebuie să se îndrepte spre perfectarea priceperilor de analiză a problemelor majore și spre facilitarea procesului de analiză și a aspectelor slab sesizate și interpretate.

3) Înregistrarea lecției pe bandă de magnetofon se dovedește în acest sens deosebit de utilă. Ea oferă studenților posibilitatea de a avea lecția în întregime, cu toate problemele ei, de a-și confrunta observațiile proprii cu cele pe care în mod real le ridică lecția, de a-și completa observațiile, de a și le concretiza și argumenta. Îndrumătorilor le dă posibilitatea să surprindă și să evidențieze aspectele mai greu sesizate de studenți (modul cum a fost realizată latura educativă a scopului, raportul dintre respectarea cerințelor, principiilor didactice și metodele folosite în lecție etc.), să exemplifice și să argumenteze diferitele aspecte metodice. Înregistrarea lecției pe bandă a contribuit la ridicarea calității observației privind problemele majore ale lecției, la delimitarea verigilor lecției mixte, la justa repartizare a timpului pe verigi etc. Ca urmare, acest mijloc se indică să fie utilizat în cadrul practicii pedagogice.

4) Cercetarea a dezvăluit faptul că procesul observării, al înregistrării și al interpretării datelor evoluează de la date vagi, „generale", spre redarea „datelor și aprecierilor fragmentare", apoi spre redarea „datelor exacte și complete cu interpretări sumare" și abia în cele din urmă spre „date complete și interpretări dezvoltate". De aici se conturează două concluzii demne de a fi reținute: a) priceperile și deprinderile de a sesiza și a înregistra („fotografia") datele observației se formează relativ mai ușor decît cele de interpretare și prin urmare în centrul atenției îndrumătorilor de practică trebuie să stea tocmai facilitarea acestora din urmă; b) în cadrul priceperilor de interpretare a datelor observației, subiecții la început surprind și fac aprecieri asupra aspectelor negative ale lecției înaintea celor pozitive. La început, aprecierile sînt generale, lipsite de exemplificări și argumentări, apoi ei reușesc să motiveze și să argumenteze aprecierile făcute și numai în cele din urmă reușesc să facă recomandări menite să ridice eficiența lecției. Ca urmare, se impune sporirea eforturilor spre formarea la studenți (de la început) a priceperilor de a sesiza și argumenta și aspectele pozitive ale lecției, precum și a capacității de a face propuneri și recomandări.

Constatările la care am ajuns ne permit să conchidem că procesul formării priceperilor și al deprinderilor complexe implicate în activitatea de analiză nu este încheiat, că el poate fi mult îmbunătățit în condițiile unei practici pedagogice mai îndelungate.

АНАЛИЗ УРОКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

(Резюме)

В данном очерке обсуждаются некоторые особенности анализа комбинированного урока химии в условиях педагогической практики студентов, экспериментально управляемой. В анализе этих уроков выявляются вопросы, затрагивающие уровень психо-педагогической интерпретации: научный уровень содержания, цель урока, его структуру, педагогическое мастерство преподавателя. Обсуждаются также стороны урока, трудно отмечаемые и еще труднее анализированные студентами: взаимозависимость применяемых методов и дидактических принципов, распределение учебного времени, уровень подготовки и активного участия и т.д.

С другой стороны, описываются некоторые методические средства и приемы, оптимизирующие процесс формирования у студентов умения наблюдать, установить и интерпретировать вопросы, поднятые анализом комбинированных уроков.

L'ANALYSE DES LECONS DANS LE CADRE DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ÉTUDIANTS

(Résumé)

Cette étude nous présente quelques particularités de l'analyse des léçons combinées de chimie dans le cadre de la formation pédagogique des étudiants qui a été dirigée expérimentalement. On y a mis en lumière les aspects de ces leçons qui s'élèvent au niveau correspondant d'inteprétation psycho-pédagogique. Parmi ceux-ci on inclut des problèmes qui se rapportent au niveau scientifique du contenu d'idées, au but de la leçon, à sa structure et à la maîtrise pédagogique du professeur. De même, on met en relief les aspects de la leçon qui sont plus difficilement saisis et interprétés par les étudiants ; parmi ceux-ci on mentionne les problèmes concernant l'interdépendance entre les méthodes utilisées et les principes didactiques poursuivis dans la leçon, la répartition du temps par étapes, le niveau de préparation et la participation des élèves à la leçon etc.

D'autre part, on nous présente certains moyens et procédés méthodologiques appelés à optimiser le processus de formation chez les étudiants des capacités d'observation, d'enregistrement et d'interprétation des problèmes que l'analyse des leçons combinées entraîne.

ANALYSING THE LESSONS IN THE FRAME OF THE STUDENTS' EDUCATIONAL PRACTICE

(Abstract)

This study presents some peculiarities of the analysis of the combined lessons of chemistry under the conditions of the experimental educational practice of the students. The authors point out the aspects of these lessons which correspond to the adequate level of psychic-pedagogical interpretation. Among these they include the problems linked to the scientific content of ideas, to the aim of the lesson, to its structure and to the pedagogic craftsmanship of the teacher. The authors also points out those aspects of the lesson which are more difficult to grasp and to interpret for the students. Among these there are : problems regarding the interdependence of the used methods upon the didactic principles leading the lesson, the allocation of time according to the parts of the lesson, the pupils level of training and participation to the lesson etc.

On the other side, the authors present some means and methods meant to improve the process of forming the students skill to observe, record and interpret the problems implied by the analysis of the combined lessons.

Universitatea populară de la Ungureni

EUGEN D. NECULAU

Vreme de două decenii, la Ungureni a funcţionat o instituţie pentru educaţia adulţilor, cu o rază de activitate care cuprindea 12 sate, * situate pe Jijia de sus şi care alcătuiau comunele Ungureni şi Borzeşti.

În desfăşurarea acestei activităţi se deosebesc două etape: 1927—1935, cînd instituţia a avut organizare de cămin cultural şi 1936—1948, cînd a funcţionat ca Universitate populară. Instituţia a avut drept scop educaţia adulţilor, ridicarea lor spirituală şi materială, cu sănătate deplină şi vigoare fizică, formarea unui ţăran înaintat ca om, părinte, cetăţean şi gospodar. De aceea, activitatea s-a desfăşurat paralel în două direcţii: una culturală (organizîndu-se case de sfat filiale în fiecare din cele 12 sate) şi alta economică, pentru care au fost înfiinţate cîteva unităţi cooperatiste anexe.

ACTIVITATEA PE PLAN CULTURAL

Una din activităţile de bază s-a sprijinit pe răspîndirea cărţii. Astfel, de la început s-a întemeiat o bibliotecă la centru (în Ungureni), iar în 1932 acţiunea s-a extins în toate cele 12 sate, înfiinţîndu-se cîte o bibliotecă la fiecare casă de sfat filială. Pentru ca munca să se desfăşoare uniform şi organizat, adunarea generală a instituţiei a elaborat, la 26 noiembrie 1933, două importante regulamente: unul pentru funcţionarea bibliotecilor şi altul pentru întocmirea foilor de lectură. La bibliotecile filiale se puteau introduce şi folosi numai cărţile recomandate de consiliul de conducere. Cărţile aveau circulaţie vie, erau difuzate în mod gratuit, iar cititorii le înapoiau la termen, păstrate în bune condiţii. Fiecare membru era obligat să citească în timpul iernii cel puţin trei cărţi şi pentru fiecare din ele să întocmească un referat, după priceperea sa, fie reproducînd pasaje mai importante, fie făcînd un succint rezumat, fie chiar încercînd unele aprecieri critice. Sătenii au fost ajutaţi să-şi organizeze biblioteci personale şi să se aboneze la reviste populare şi profesionale.

Cu trecerea vremii, activitatea cu cartea s-a amplificat. În martie 1944, biblioteca de la centru avea 4 228 volume, în afară de reviste şi jurnale; cele 12 biblioteci filiale numărau 5 230 cărţi, iar bibliotecile personale ale membrilor 9 612 cărţi. Biblioteca Universităţii populare avea o colecţie de cîteva mii de foi de lectură, multe din ele cu un cu-

* Cele 12 localităţi sînt (pe dreapta Jijiei): Ungureni cu Sapiveni, Epureni, Durneşti, Mîndreşti, Călugăreni, iar pe stînga Jijiei: Vicoleni, Plopenii Mari, Plopenii Mici, Mihai Viteazul, Borzeşti şi Tăuteşti.

prins foarte interesant (numai în anul 1934 au fost întocmite 636 foi).

Pentru cele mai bine organizate biblioteci personale și pentru foile de lectură corect întocmite, în toți anii se acordau premii în cărți și abonamente la reviste. Atît bibliotecile filiale, cît și cea de la centru (la începutul ei) au fost conduse de săteni bine instruiți în această muncă.

Pe lîngă Universitatea populară a funcționat și un muzeu cu trei sectoare (istorie, etnografie și economie), cum și o secție de material didactic pentru toate disciplinele de învățămînt, umaniste și științifice (diagrame, hărți, tablouri, albume, fotografii, ierbare, colecții entomologice, mulaje, machete, obiecte și instrumente de laborator etc.). Secția avea 1500 de diapozitive.

Prin contribuția membrilor, a fost cumpărat încă din 1927 un aparat de cinematograf și proiecții fixe, necesar pentru învățămîntul adulților, iar în 1930 a fost achiziționat un aparat de radio-recepție.

Între anii 1927—1935 au fost organizate două mii de manifestări culturale, din care: 312 conferințe, 244 audiții la radio, 1320 șezători, 79 producții școlare și sătești, 30 spectacole de cinema, 15 alte diferite manifestări (cursuri, concursuri etc.). Între 1936—1948 Universitatea populară a organizat alte peste două mii de întruniri culturale.

Învățămîntul pentru adulții de toate vîrstele s-a realizat folosindu-se material din toate obiectele umaniste și științifice, la un nivel adecvat înțelegerii și trebuințelor sătenilor.

Chiar din 1927, anul era împărțit în două sesiuni culturale: una de la 1 octombrie pînă la 30 martie al anului viitor, cu program dezvoltat, și a doua de la 1 aprilie la 31 septembrie, cu program redus. Manifestările s-au înlănțuit sistematic, astfel ca programele lor să alcătuiască un tot unitar. Pentru copii și tineret se organizau întruniri speciale în timpul zilei. În afară de spectacolele de cinema, la toate celelalte activități intrarea era fără plată.

Conferința a fost forma cea mai importantă de învățămînt popular. Subiectele erau de puține ori incidentale, mai totdeauna făcînd parte dintr-un program care urmărea o anumită problemă. În afară de expunerea clară și cu fond cultural, conferențiarul trebuia să realizeze cît mai reușit, intuiția și corelația cu viața rurală de toate zilele. Conferințele urmăreau umanizarea insului, clarificîndu-i concepția despre lume și viață, deschizîndu-i perspective în sectoarele culturii, dîndu-i îndrumări pentru o bună conducere a familiei și a gospodăriei. Conferențiarii erau intelectualii din cele 12 sate sau invitați din alte localități. În unele perioade de activitate mai intensă, unele expuneri, mai ales cu caracter practic, erau susținute chiar de către sătenii ajunși la un anumit grad de formare intelectuală. Pentru a fi atractive, conferințele erau organizate într-un anumit mod, la care s-a ajuns după oarecare experiență. Ele alcătuiau de fapt miezul principal al unui program mai dezvoltat: un film documentar, două sau trei subiecte prezentate pe scurt, avînd conținut filozofic, moral, științific, economic, social sau sanitar, apoi conferința propriu-zisă și rularea unei comedii. Conferințele erau mai totdeauna întovărășite de proiecții (diapozitive). Unele din ele au avut subiecte destul de pretențioase: *Viața în fundul mărilor*, *Ce se poate vedea la microscop*, sau *Minunata poveste a lui Don Quijote de la Mancha*.

Iată, ca exemplu, programul conferinței nr. 52 din 16 decembrie 1928. Film documentar: Industria fierului (un act). Îndrumări economice: cooperația în România. Conferință: Viața și faptele de vitejie ale lui Mihai Viteazul (cu proiecții fixe). Îndrumări agricole: Îmbunătățirea terenurilor. Comedie cu Charlie Chaplin (un act). La sfîrșit s-au împărțit 88 de cărți de la bibliotecă. Au fost și

filme de lung metraj, ca de pildă *Viața în Africa sălbatică* în șase acte, sau *Expediția lui Knud Rasmussen la Polul Nord* în patru acte.

Audițiile la radio au constituit un excelent mijloc de instrucție și educație a adulților din sate. Populația a primit cu interes această realizare a tehnicii moderne, deși la început unii participanți credeau că la mijloc este un truc. Auditorii au avut mari satisfacții intelectuale: au auzit expunerile multor personalități importante ale vremii și au ascultat muzică populară executată de cele mai bune orchestre de pe atunci. Prin mici fragmente prinse la radio au fost ascultate multe limbi ale pământului, pentru ca participanții să audă cum sună și altă vorbă străină. Astfel de exemplificări se făcea și cu muzica, mai ales cu cea din Peninsula Balcanică și din Orient. Cu trecerea anilor, unii dintre săteni și-au cumpărat aparate de radio, iar consiliul universității populare a acordat ajutoare materiale în acest scop.

Șezătorile au fost una din cele mai folosite forme pentru educarea adultului rural. Șezătorile tradiționale cu sfat, cîntec, joc și lucru de mînă, după obiceiul din bătrîni, au fost luate în supraveghere de către consiliu și dirijate în mod discret către adevăratul lor scop, ca să nu degenereze în adunări vulgare.

Au fost organizate de asemenea *șezători culturale* conduse la centru de către intelectuali, iar la cele 12 case de sfat de către sătenii care aveau anumită pregătire în acest scop. S-a introdus obligativitatea pentru casele de sfat de a organiza șezători, iar pentru membri de a le frecventa cu regularitate. Într-o sesiune culturală (octombrie-martie), fiecare casă de sfat a ținut la sediul său cel puțin 15 șezători, între orele 6,30—9 seara. Șezătorile au fost pregătite cu deosebită grijă și s-au desfășurat după o anumită schemă: o parte informativă, alta instructiv-educativă (comunicări și lecturi din toate domeniile umaniste și științifice, iar la sfîrșit partea distractivă. Iată, ca exemplu, programul șezătorii nr. 211 din 7 noiembrie 1931: I. Știri din țară și străinătate. Discuții libere asupra treburilor gospodărești locale. II. *Iliuță*, povestire morală. Eclipsa de soare și de lună. Curiozități din lumea științifică. III. *Amintiri din copilărie* și *Punguța cu doi bani* de Ion Creangă. *Legenda privighetorii*. Snoave: *Hoțul cel vechi*, *Soarta miresii*, (lecturi). Taclale, anecdote, ghicitori. Muzică la patefon.

Șezătorile făceau legătura între generațiile tinere și cele mai în vîrstă; bătrînii povesteau întîmplări și situații de altă dată și se punea în circulație un bogat folclor local. Tot șezătorile au dat posibilitate participanților să întrețină discuții asupra diferitelor treburi gospodărești, iar prin dările de seamă ale conducătorilor de șezători consiliul de conducere lua cunoștință de dorințele și nevoile pe care le aveau locuitorii din cele 12 sate.

Producțiile populare (școlare și sătești) au avut rolul să distreze publicul rural și să-i formeze un oarecare gust mai pretențios pentru artă. Ele au dat ocazia să fie prezentate pe scenă portul, cîntecele și jocurile naționale. Mulți copii și tineri au dovedit înclinări pentru teatru. Petru Trișcă din Ungureni, de pildă, a jucat cu veritabil talent de interpret comic rolul lui Ivan Turbincă, iar un alt tînăr, Andrei Ichim, a arătat o deosebită predilecție pentru teatrul lui Alecsandri. Iată programul unei producții școlare (nr. 51 din 5 aprilie 1931). **Coruri**: *Soldatul*, *Cîntecul stejarului*, *Bravi ostași*, *Popor român*, *Vînătorii*. **Recitări**: *Paza Dunării*, *Cîntec ostășesc*, *Doină*, *Dorul*, *Bunica*, *Meseriașii*, *Cravata lui Charlot*. **Monolog**: *Cum vorbește poporul nostru în Moldova*. **Dialoguri**: *Două vecine*, *Cioara moartă în drum*. **Scenete**: *Negustorul și nerodul*, *Nepoata și mătușa*. **Jocuri gimnastice**. În partea a doua, piesele în cîte un act: *Nunta țărănească*, *Fiica pocăită* (cu subiect moral) și *Iubirea meseriilor*.

Cu răsunet mare, elevii și tinerii din sate au prezentat ani de-a rîndul, la sărbătorile de iarnă, piese de teatru, prilej cu care se desfășurau pe scenă toate obiceiurile strămoșești din partea locului: colinda, steaua, plugușorul, călușu, capra, irozii și semănatul.

Spectacolele cinematografice au avut rolul să prezinte sătenilor filme care să-i distreze, avînd un folos și pe plan intelectual și moral. Pe acea vreme însă lipsea preocuparea pentru filmul educativ și instructiv, necesar mai ales satelor, și cu greutate se procurau programe mai acceptabile.

Cursuri s-au ținut de tot felul: a) pentru alfabetizarea adulților; b) pentru pregătirea elevilor în vederea examenelor la școlile secundare și profesionale; c) pentru împrospătarea și completarea cunoștințelor utile maturilor din sate (scriere, citire, povestire, stil și compoziție, gramatica, aritmetică) etc.; d) pentru cultura generală și cea profesională a omului de la sat.

S-au organizat *cursuri teoretice* (pentru verificarea cunoștințelor din disciplinele umaniste și științifice) și *probe practice* de tot felul, în domeniul agricol și gospodăresc. Scopul cursurilor și concursurilor a fost să întregească cunoștințele și să perfecționeze aptitudinile adultului rural ca om, părinte, cetățean și gospodar. Nu s-au pus note, nu s-au eliberat certificate și diplome; s-au acordat doar distincții și premii, nu atît în bani, cît mai ales în cărți și obiecte necesare gospodăriei.

ACTIVITATEA PE PLAN ECONOMIC

Consiliul de conducere al Universității populare din Ungureni a fost totdeauna convins că singură activitatea culturală nu este suficientă pentru ridicarea satelor și că ea trebuie corelată cu o activitate economică de mari proporții. În perioada interbelică, sectorul economic cel mai important în lumea rurală era cel agricol. De aceea, gospodăriile și țarinile sătenilor din cele 12 localități au fost considerate drept cîmpul de experiență și de aplicații al instituției. Într-o regiune de antistepă, a fost întreprinsă o intensă acțiune pentru înfrumusețarea și îmbogățirea cu plantații de tot felul: mii de pomi roditori, zeci de mii de duzi, sute de mii de salcîmi și arbori de pădure. Un adevărat triumf al mișcării de la Ungureni l-a constituit mișcarea cooperatistă — strîns corelată cu cea culturală. Conducerea Universității populare a considerat această mișcare ca un prețios auxiliar în educația adultului și a îmbrățișat-o cu adaptările necesare locului și timpului.

Prin Banca populară, înființată în 1936, au fost satisfăcute nevoile de credit ale sătenilor. O cooperativă atașată instituției încă din 1934 a organizat activități economice de valorificare-desfacere, aprovizionare-consum și producție. Prin vînzări în comun cooperativa a valorificat produse specifice ale regiunii: cereale (mai ales grîul de Botoșani), lînă, pielicele caracul, fructe etc. Cea mai importantă valorificare făcută de cooperativă a fost cea a sfeclei de zahăr, ferind pe săteni de intermediari necinstiți. Operațiunea s-a repetat în fiecare an, începînd din 1932, cu frumoase rezultate pentru micii cultivatori. S-au introdus unele procedee științifice în lucrările agricole de la cele din primăvară pînă la recoltă. Pentru pregătirea semințelor în vederea semănatului au fost organizate patru stațiuni dotate cu mașinile necesare. Obștea agricolă de pe lîngă Universitatea populară avea, în 1942, un însemnat lot de mașini agricole, un tractor de 25 HP, semănători, trioare, vînturători, grape, prășitori.

*

Instituția de la Ungureni, destinată educației adultului rural, a activat permanent și stăruitor timp de două decenii, cuprinzînd 12 sate. A fost nevoie de o durată în timp și de extensiune în spa-

țiu. În cadrul unei singure localități mișcarea ar fi sucombat, după oarecare trecere de vreme, așa cum s-a întîmplat mai pretutindeni în țară, în perioada interbelică. Activitatea de la Ungureni a fost unică în țara noastră, între cele două războaie mondiale, realizînd, într-un grup de sate două acțiuni științifice paralele și strîns corelate: acțiunea educativă pentru formarea adultului rural, concomitent cu cercetările pentru cunoașterea sociologică a realității sociale respective, în care scop a funcționat și un comitet pentru studii. Dacă realizările pe plan educativ ne-au dat posibilitatea să întocmim un istoric al Universității populare, cercetările sociologice ne-au pus la dispoziție un foarte bogat material, pe baza căruia am întocmit un studiu asupra celor 12 sate din zona Ungurenilor. Ambele lucrări — de mari proporții — sînt în manuscris.

Acțiunea educativă s-a sprijinit la tot pasul pe observații și anchete, care în educația adultului sînt tot atît de uzitate ca și în pedagogia generală. În cursul anilor de activitate, președintele Universității populare a întreprins nenumărate vizite în familiile și gospodăriile membrilor din cele 12 sate, pentru a cunoaște starea de lucruri. Nu erau inspecții, ci vizite prietenești, ca între cunoștințe apropiate. Era un sfat de moldoveni, vara pe prispa casei, la umbra pomilor, iar iarna pe laiță aproape de vatră. Discuțiile erau lungi, cu digresii interesante, de la care toți cei de față se alegeau cu învățăminte folositoare. Multe din aceste vizite erau completate, în sezonul agricol, cu excursii ale personalului de specialitate la ogoarele ce aparțineau familiei respective. Aceste vizite constituiau o adevărată școală la domiciliu și la locul de muncă.

S-au făcut apoi nenumărate consfătuiri, cu grupuri mai mici sau mai mari de membri, la casele de sfat filiale. Aceste adunări au prilejuit admirabile ocazii de a surprinde observații adînci, gînduri înalte, expresii colorate, glume și ironii fine. În asemenea cazuri, mintea și inima omului de la sat se deschid în toată splendoarea lor, ca și petalele unei flori după o ploaie binefăcătoare. Conversația nu părea încadrată într-un program prestabilit, deși cel care conducea discuțiile urmărea totdeauna lămurirea unor probleme. De data aceasta cartea era trecută pe al doilea plan; în astfel de ocazii se făcea apel la experiența și judecata insului rural.

Tehnica vizitelor la domiciliu și a consfătuirilor de la casele de sfat era conversația, care se poate ridica pînă la valoare de artă. Cu prilejul luării contactului cu adulții din sate, se primeau nu numai informațiuni și sugestii utile pentru viitoarele acțiuni, dar în același timp avînt și entuziasm pentru opera educativă.

S-au folosit, în măsură mai mică, și alte procedee: chestionarul, jurnalul familiei și gospodăriei, statisticile. În activitatea de la Ungureni s-a adunat la cercul de studii un mare număr de documente pedagogice: foi personale ale membrilor și fișe ale problemelor educative ivite în cursul anilor de activitate. Cea mai mare parte a acestui material s-a pierdut în împrejurări de război. Pe baza acestor documente conducerea a supus mereu activitatea educativă — atît pe plan cultural, cît și pe cel economic — unui examen critic, analizînd la tot pasul, dacă procedeele folosite au fost adecvate și dacă rezultatele obținute erau satisfăcătoare. Această analiză a dat tărie întregii acțiuni, astfel că nu s-au făcut pași în întuneric și nici salturi în gol.

Universitatea populară a întreținut o intensă corespondență cu diferite persoane din întreaga țară (profesori, învățători, preoți, săteni, studenți, elevi), împărtășind tuturora învățămintele mișcării de la Ungureni (metode și procedee de acțiune și de cercetare). Instituția începuse a fi considerată un centru experimental pentru educația adultului

rural, o școală de aplicație pentru învățăminte sociale, un seminar de pedagogie aplicată.

Aspectul instituțional este tot pe atît de interesant. Activitatea de la Ungureni s-a desfășurat în jurul unei instituții bine organizate, cu statut propriu, cu anumit program de lucru, cu adunare generală, cu membri care respectau importante obligațiuni, cu patrimoniu propriu, cu organe de conducere și de control. Universitatea populară de la Ungureni era persoană juridică de drept privat și de utilitate publică, avînd personalitate juridică obținută prin justiție. Ca mijloc de întreținere, instituția a avut asigurată contribuția masivă cu fonduri din partea anexelor sale cooperatiste. Astfel, cooperația economică a constituit coloana vertebrală de susținere a întregului așezămînt. „Această întovărășire populară de la Ungureni, creată în afară de orice fel de partid politic existent pe atunci — scrie „Îndrumătorul în Arhivele Statului", din Iași, anul 1959, p. 162 — nu figurează înscrisă în nici un buget de stat al timpului". Existența materială a instituției a fost asigurată prin mijloace proprii.

Exista o singură adunare generală care cuprindea pe aceiași membri activi ce făceau parte atît din Universitatea populară, cît și din cooperativele anexe. Consiliul de conducere era alcătuit din consilieri (învățători sau săteni), cîte unul din fiecare casă de sfat filială. Instituția de la Ungureni rămîne prima și singura Universitate populară care, în perioada dintre cele două războaie mondiale, a funcționat la sate și a adus o importantă contribuție la opera de educație a adulților rurali.

NOTA REDACȚIEI

Semnatarul acestui articol, Eugen D. Neculau, profesor pensionar din Iași, a fost inițiatorul și conducătorul întregii activități cultural-economice, desfășurate de Universitatea populară de la Ungureni. Printre cei care i-au apreciat munca și entuziasmul de luminător al satelor a fost și Mihail Sadoveanu, care în anii 1936 și 1937 a scris în presa vremii mai multe articole despre activitatea de la Ungureni, cuprinse în *Opere*, vol. 20, (p. 37, 75, 146, 151).

Profesorul Eugen D. Neculau este și autorul unor lucrări publicate, dintre care amintim *Jean Jacques Rousseau, Omul și opera* (1929), *Considerațiuni didactice și pedagogice* (1935), *Bibliografia satului românesc* (1942).

În luna mai anul trecut, la Ungureni a fost sărbătorită împlinirea a 40 de ani de la începutul activității ce s-a desfășurat în cadrul acestei Universități populare.

Începuturile orarului școlar în țara noastră

Conf. ISIDOR CREMER
Lect. ELENA IOSIF
Lect. ION LUPU
Universitatea București

1. Istoria orarului este strîns legată de istoria unei mai bune organizări a muncii școlare. Ea marchează momente de dezvoltare progresistă a învățămîntului.

În istoria învățămîntului european orarul apare în mod sporadic, prin sec. al XV—XVI-lea, încetățenindu-se în chip definitiv destul de tîrziu, abia în secolul al XIX-lea [1].

În ce privește țara noastră, istoria orarului se împletește îndeaproape cu isto-

[1] Șt. Bîrsănescu, *Didactica*, Edit. „Scrisul românesc", Craiova, 1935, p. 119.

ria învățămîntului nostru, începînd cu sec. al XVI-lea.

Pe baza materialelor documentare găsite pînă în prezent, vom căuta să arătăm aspectele mai importante din istoria începuturilor orarului școlar în țara noastră, luînd ca moment terminus sfîrșitul celui de-al doilea deceniu al sec. al XIX-lea, cînd, o dată cu activitatea inovatoare a lui Gh. Asachi și Gh. Lazăr, învățămîntul în limba română din Moldova și Țara Românească capătă o nouă organizare și orientare.

2. Istoria învățămîntului din țara noastră, ca și a învățămîntului din alte țări, ne arată că existența școlii nu înseamnă neapărat și existența orarului. Multă vreme școala și-a desfășurat activitatea fără a fi avut o organizare precisă, o ordine și o succesiune deplină a activității didactice.

Introducerea orarului, ca mijloc de organizare a procesului de învățămînt pe ore, pe zile, pe săptămîni, a marcat din punct de vedere istoric un moment de dezvoltare superioară a învățămîntului. Existența unei programe școlare, cu indicarea timpului afectat fiecărei teme, este desigur o cerință anterioară necesității de a avea, în învățămînt, un orar pentru o mai bună organizare a activității școlare.

Persistența îndelungată a școlii feudale, cu gruparea elevilor pe materii de studii și nu pe vîrste și clase propriuzise, numărul mic de elevi cuprinși în școli, lipsa de preocupare pentru o mai bună organizare a muncii școlare și a finalizării rezultatelor sale etc., toate vor constitui elementele care vor întîrzia prezența utilitară a orarului în viața școlii (îndeosebi a școlii de nivel elementar).

În ceea ce privește învățămîntul nostru, lipsesc cu totul documentele cu privire la primele aspecte organizatorice din etapele sale de început. Prezența școlii este semnalată cu mult mai înainte de semnalarea documentară a unei organizări a muncii școlare pe bază de orar.

În anumite școli de tip mai înalt de pe teritoriul țării noastre, se poate presupune că încă din sec. al XVI-lea activitatea s-a desfășurat în mod mai organizat și mai sistematic. Astfel, Școala latină de la Cotnari, înființată de Despot Vodă în 1562, și-a desfășurat, probabil, activitatea pe baza unui orar de tip medieval, similar cu al unei „schola latina" din apus din acea epocă [2].

Probabil că o organizare a muncii școlare pe bază de orar să fi avut și colegiul de la Trei Ierarhi din Iași, înființat de Vasile Lupu în 1640. Acolo au ținut lecții *profesorii ucrainieni în frunte* cu Sofronie Pociatki, trimis, la cererea domnului moldovean, de către Petru Movilă, conducătorul colegiului movilian din Kiev, care a luat naștere din contopirea școlii ortodoxe înființată de acesta cu *Școala Frăților* din acea localitate. Or, din documentele timpului, rezultă că școlile *Frăților* cunoșteau practic, încă din sec. al XVI-lea, o organizare a procesului de învățămînt pe clase și pe lecții, cu un orar stabil [3]. De aceea, este îndreptățită presupunerea făcută că dascălii ucrainieni veniți la colegiul de la Trei Ierarhi au căutat să dea o mai bună organizare muncii lor didactice, în lumina practicii școlare de la Kiev.

Este cunoscut faptul că la începutul secolului al XVII-lea marele pedagog ceh J. A. Komensky, generalizînd experiența înaintată a unor școli, a fost primul care a teoretizat necesitatea împărțirii corespunzătoare a timpului în școală pe ani școlari, pe săptămîni, pe zile, pe ore și pe lecții, ca o cerință imperioasă a unei mai temeinice organizări a muncii școlare, în vederea dobîndirii unor succese mai mari în activitatea instructiv-educativă. El a căutat să facă o împărțire cît mai judicioasă a timpului de activitate școlară săptămînal, propunînd alcătuirea

---

[2] Șt. Bîrsănescu, *Schola latina de la Cotnari*, București, 1957, p. 83.

[3] N. A. Kostantinov, *Istoria pedagogiei*, E.S.D.P., București, 1959, p. 199.

unui orar care să țină seama atît de cerințele muncii școlare, cît și de cele ale odihnei elevului. Amintim acest lucru, deoarece marele pedagog umanist a trăit timp de patru ani (între 1650—1654) pe teritoriul patriei noastre, la Sărospatak, unde nu numai că a aplicat în școală aceste idei, dar, ceea ce este și mai important, le-a fructificat teoretic.

La Sărospatak, Komensky a elaborat și unele din lucrările sale teoretice și practice de mare importanță pedagogică. Dintre acestea amintim de lucrarea intitulată *Legile unei școli bine organizate*, scrisă în 1653. În capitolul referitor la împărțirea corespunzătoare a timpului în școală, Komensky dă și unele indicații cu privire la orarul școlar. Este bine să subliniem și faptul că, vorbind de împărțirea corespunzătoare a timpului în școală, Komensky nu pierde din vedere nici îndeletnicirile gospodărești și nici studiul individual al elevilor, ceea ce în condițiile vieții școlare de pe atunci oglindea un aspect cu totul inovator [4].

Am insistat ceva mai mult asupra acestor idei ale lui Komensky, întrucît, neîndoielnic, el le-a aplicat în practică, la școala de la Sărospatak și, ca atare, ele constituie un moment valoros din istoria utilizării orarului școlar în țara noastră.

Este necesar să menționăm, însă, că abia la începutul sec. al XVIII-lea găsim primul document românesc în care se dau elemente prețioase cu privire la ordinea și succesiunea muncii școlare în timpul săptămînii. Este vorba de un hrisov al domnitorului Constantin Brîncoveanu, din 1707, privind organizarea școlilor din Țara Românească, îndeosebi a Școlii eline de la Sf. Sava, școală de nivel mediu. Conform indicațiilor date, activitatea de la Sf. Sava din București urma să se desfășoare pe baza unui orar săptămînal bine stabilit. Activitatea școlară trebuia să se efectueze numai în cinci zile pe săptămînă: „...aceasta să însemne precum spune hrisovul că dascălii trebuie să dea două zile de vacanță și odihnă ucenicilor adică joia și duminica, și să dea lecții numai cinci zile, adică luni, marți, miercuri, vineri, sîmbătă" [5].

Pe baza indicațiilor aceluiași hrisov, învățătura elevilor trebuia să se desfășoare, atît dimineața, cît și după-amiaza. În cursul dimineții, elevii urmau să audieze lecțiile teoretice, iar după-amiază să facă aplicații și exerciții.

Din hrisovul lui Constantin Brîncoveanu, putem desprinde cîteva elemente cu caracter pedagogic privitoare la orar:

a) Se indică zilele de activitate școlară și de odihnă, în cursul săptămînii. Semnalăm, în mod deosebit, faptul că se rezervă o zi complet liberă, la mijlocul săptămînii (joia), pentru odihna elevilor (în afara zilei de duminică).

b) Se stabilește activitatea școlară pe jumătăți de zi, atît pentru orele de dimineață, cît și pentru cele de după-amiază. Este bine să reținem ideea că orele de dimineață erau consacrate activităților pentru însușirea noilor cunoștințe de către elevi, iar cele de după-amiază activităților practice, aplicative.

c) Apare un prim început de cerință pedagogică, ca, în gradarea cunoștințelor, să se plece de la ușor la greu și să se țină seama de vîrsta elevilor.

Totuși, organizarea lineară a studiilor caracteristică epocii a făcut să nu se cantifice în ore activitatea zilnică și săptămînală la diferitele materii prevăzute pentru studii. În realitate, avem încă de a face cu un orar de tip feudal, cu o organizare lineară a studiilor.

Prof. Șt. Bîrsănescu, în lucrarea sa *Academia domnească din Iași*, socotește că îndelungată vreme un orar similar s-ar fi aplicat și la Academia domnească din Iași [6].

---

[4] * * * *J. A. Komensky — Comenius*, E.D.S.P., București, 1958, p. 236.

[5] Șt. Bîrsănescu, *Academia domnească din Iași*, E.D.P., 1962, p. 115

[6] Șt. Bîrsănescu, *Idem*, p. 112.

În unele hrisoave domnești, posterioare celui dat de Constantin Brîncoveanu în 1707, ca, de pildă, în hrisovul lui Alexandru Ipsilante din 1775, referitor la îmbunătățirea activității didactice de la Academia domnească din București [7], sînt incluse și sumare cerințe privind modul de organizare a odihnei și activității elevilor. Ele apar ca o preocupare de mai bună organizare a muncii școlare în condițiile sporirii numărului de dascăli și a obiectelor de studii. Deși, ca indicații cu valențe teoretice ele nu duc la un spor de informații față de hrisovul din 1707 amintit, e bine, totuși, să reținem faptul că în hrisovul lui Ipsilante din 1775 se menționează ca săptămînal, după-amiază, să se facă și exerciții corporale, sub supravegherea pedagogului sau a dascălului. Astfel, pentru prima dată în istoria învățămîntului românesc apare, într-un îndrumar pentru alcătuirea unui orar școlar, ideea îmbinării activității intelectuale cu exercițiile fizice.

3. Deoarece Transilvania a intrat mai de timpuriu în circuitul relațiilor capitaliste, nu e de mirare că tocmai aici întîlnim și primele orare școlare propriu-zise.

În 1781, legiuirea referitoare la învățămîntul din imperiul habsburgic numită „Norma Regia" cuprindea și dispoziții speciale pentru Transilvania, care au dat o organizare mai bună învățămîntului de aici și din Banat. Potrivit acestei legiferări, învățămîntul gimnazial, avînd o durată de 5 ani, era organizat pe două cicluri : primele trei clase erau clase de gramatică, iar ultimile două, de umanități. „Norma Regia" cuprindea și indicații pentru alcătuirea orarului în gimnaziu, precum și modele de orar [8]. Se cerea ca activitatea școlară să se desfășoare 5 zile pe săptămînă, joia și duminica fiind zile de repaus. Cele 5 ore de activitate zilnică se desfășurau pe întreaga zi, cîte două ore și jumătate dimineața și tot atîtea după-amiază. Dimineața, orele de activitate școlară se desfășurau de la ora șapte și jumătate la zece, iar după-amiază de la ora unu și jumătate la patru. Interesant este faptul că, din cele 25 ore săptămînal de activitate școlară, în orar se prevedeau 15 ore pentru activitățile zilnice obligatorii, indiferent de clasă, completate apoi cu 10 ore destinate unor materii care urmau să alterneze în zile diferite.

În orarul săptămînal, obiectele, cu caracter alternant variau însă, de la un ciclu la altul [9].

Cu toate elementele sale rigide și formale, orarul pentru gimnazii preconizat de „Norma Regia" aducea, neîndoielnic, un plus de organizare a muncii școlare și de creare a unor condiții prielnice pentru parcurgerea mai sistematică a materiei de studii prevăzute pentru fiecare clasă. Totodată, este necesar să semnalăm ca element pozitiv și apariția unei caracteristici a învățămîntului modern și anume înlăturarea organizării medievale — lineare — a studiilor pe materii și utilizarea unei organizări care vizează studierea zilnică a mai multor discipline sau obiecte școlare îmbinate, deși, conform indicațiilor din „Norma Regia", această îmbinare avea încă un caracter artificios și convențional.

Conducerile gimnaziilor, cadrele didactice erau obligate, potrivit legii, să urmeze întocmai aplicarea orarelor. Gimnaziile din Transilvania și Banat au fost deci obligate să aplice și ele aceste instrucțiuni. Singurul gimnaziu pentru românii din Transilvania era pe atunci gimnaziul de la Blaj. Ca atare, este posibil ca și gimnaziul românesc din Blaj

[7] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, tom. IV, București, 1901, p. 55.

[8] Lucia Protopopescu, *Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania*, 1774—1805, E.D.P., București, 1966, p. 204—206.

[9] Lucia Protopopescu, *Op. cit.*, p. 205.

să fi aplicat și indicațiile oficiale referitoare la orar, deși, pînă astăzi, n-a fost semnalat un asemenea act documentar.

Primul orar propriu-zis pentru o școală românească semnalat pînă în prezent documentar rămîne, totuși, cel din 1785, destinat organizării muncii în școlile triviale din Transilvania și Banat.

Înființarea școlilor triviale românești din Transilvania și Banat și îmbunătățirea continuă a activității lor a făcut necesară apariția unor lucrări cu caracter metodic, în scopul orientării muncii școlare pe o cale mai pedagogică. Aceste cerințe noi legate de dezvoltarea învățămîntului românesc au determinat și apariția, în 1785, a primei cărți de pedagogie în limba română : *Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos românești neunite în chesaro-crăieștilor țări moștenite* (în două volume). Apărută la Viena, lucrarea este primul ghid metodic în limba română pentru munca practică din școlile începătoare [10].

În vederea unei mai bune organizări a muncii școlare, după ce se dau cîteva reguli de purtare pentru elevi și se indică cerințele referitoare la catalogul clasei, autorul anonim al cărții arată : „Ceasurile de învățătură sînt rînduite pentru școalele cele mici, iarna și vara pentru toată săptămîna, de dimineața trei ceasuri, după amiaza iarăși atîtea..." [11]. Iar, în continuare, se insera un orar săptămînal complet, cu indicația orelor de dimineață și de după-amiază și cu arătarea disciplinelor prevăzute pentru aceste ore. Potrivit acestui orar, activitatea școlară în școlile elementare urma să se desfășoare 5 zile și jumătate pe săptămînă, joia după-amiază și duminica fiind socotite timp de odihnă (în terminologia folosită de autorul lucrării, timp pentru „recreație", termen pedagogic ce apare pentru prima dată într-o lucrare românească tipărită).

Orarul orînduit pe o zi întreagă prevedea ca cele trei ore de dimineață să se desfășoare de la 8 pînă la 11 (în timpul iernii) și de la 7 pînă la 10 (vara), iar după-amiază, de la 1 pînă la 4. Orele de sîmbătă după-amiază erau rezervate pentru repetarea materiei parcurse în timpul săptămînii. Acest prim orar al școlii elementare românești vădește, în mod indiscutabil, aplicarea unor cerințe pedagogice pozitive : a) se îmbină, zilnic, studierea mai multor discipline școlare; b) se lasă, la mijlocul săptămînii (joia după-amiază), un timp de odihnă elevilor, iar între orele de dimineață și cele de după-amiază se rezervă, zilnic, iarna cîte două ore și vara cîte 3 ore ; c) începerea și terminarea zilnică a orelor de curs variază în funcție de anotimp ; d) orînduirea obiectelor de studiu în orar alternează pe zile, neprevăzîndu-se niciodată, în aceeași jumătate de zi, aceleași obiecte în ore consecutive. Mai mult încă, se încearcă chiar o eșalonare pedagogică a diferitelor obiecte în cursul săptămînii. Astfel, aritmetica este prevăzută în zilele de luni, miercuri, joi, și sîmbătă.

E drept că orarul respectiv păcătuiește încă prin numărul prea mare de ore rezervate zilnic pentru studiu (6 ore), precum și prin modul succesiunii zilnice a unor obiecte de studiu (de exemplu, predarea aritmeticii este prevăzută permanent în prima oră). Aceste carențe își găsesc însă justificare, în primul rînd, în stadiul incipient al studierii problemelor psihopedagogice ale orarului în acel timp în toate țările. Examinarea orarului pentru școlile triviale lasă însă să se desprindă și concluzia că acesta era alcătuit pentru condițiile de muncă ale unui învățător obligat să lucreze simultan cu un colectiv de elevi de vîrste și de pregătire foarte diferite, sistem de muncă școlară specific timpului.

---

[10] I. C. Petrescu, *Pagini din pedagogia românească veche*, în culegerea „Biblioteca Centrală Pedagogică — Documentare pedagogică", 1965, p. 36.

[11] *Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos românești neunite în chesaro-crăieștilor țări moștenite*, vol. II, Viena, 1785, p. 152.

Un orar pentru școlile românești începătoare din Transilvania și Banat, tipărit la Buda, la începutul sec. al XIX-lea și intitulat *Împărțirea ceasurilor și a învățăturilor după care învățătorul unui oraș sau sat are a învăța tinerimea*, a fost găsit întîmplător în 1916 de către pedagogul Onisifor Ghibu. Orarul respectiv vădește un progres evident în întocmirea sa [12]. Zilnic erau prevăzute pentru studii trei ore dimineața și trei ore după-amiaza cu excepția după-amiezii de joi, cînd elevii nu aveau cursuri. O notă trecută în josul orarului preciza obligația schimbării începerii și terminării orelor de curs în funcție de anotimp. Interesant este faptul că pentru desfășurarea zilnică a lecțiilor la diferite discipline de studiu nu se afecta în mod egal, aceeași durată de timp. În vreme ce pentru desfășurarea lecțiilor la unele discipline ca, de pildă, la *aritmetică*, la *cetire* etc. se prevedea în orar o oră întreagă, în schimb pentru altele se acordau trei sferturi de oră, jumătate de oră, (de pildă, pentru *scrierea frumoasă*, *ortografia* etc.), sau chiar un sfert de ceas (pentru citirea ceaslovului și a psaltirii).

Mărirea sau micșorarea lecției, la o disciplină sau alta, era condiționată de munca intelectuală cerută de un obiect sau altul de învățămînt și de locul acordat în orar obiectului de studiu respectiv, în ansamblul orelor zilnice de curs. Conform orarului amintit, curba cotidiană a efortului intelectual impusă elevului — tradusă în durată variabilă a lecțiilor la diferite discipline — era următoarea: dimineața (de la 8 la 11) — o oră, o jumătate de oră, trei sferturi de oră, un sfert de oră; iar după-amiază (de la 1—4) — jumătate de oră, trei sferturi de oră, un sfert de oră, o oră. Durata variabilă a timpului afectat lecției era, desigur, o soluție judicioasă în condițiile programării zilnice a unui număr de 10 discipline școlare (negreșit, excesiv de mult pentru clasele mici). Se urmărea în felul acesta să se mențină, totuși, trează atenția elevilor de vîrstă școlară mică, la toate obiectele de studiu.

Este necesar să semnalăm și faptul, cu totul nou pentru epocă, că în orarul pentru clasele începătoare, de două ori pe săptămînă (luni și miercuri), cîte trei sferturi de oră erau rezervate cunoașterii „Regulilor scholastice" de către elevi (adică, cunoașterea cerințelor de comportare școlară). Prevederea în orarul școlii începătoare a unor ore speciale în care să se discute cu elevii probleme de comportare școlară (un fel de ore de dirigenție!) era, neîndoielnic, o cerință pedagogică înaintată.

Cu toate elementele sale pozitive, acest vechi orar al școlilor începătoare din Transilvania și Banat include, totuși, cerințe pe care dezvoltarea ulterioară a pedagogiei le va arăta ca necorespunzătoare. Amintim în acest sens planificarea nejustă a unor obiecte de studiu mai dificile (aritmetica) în prima oră de curs, fixarea rigidă zilnică, la aceeași oră de curs, a unor discipline școlare sau a unor activități speciale (de pildă, zilnic, de la orele 9 jumătate la 10, se prevedea verificarea însușirii materiei la diferite discipline) etc. Cu toate acestea, orarul respectiv rămîne un document prețios al timpului, care marchează, pentru istoria orarului în țara noastră, căutări rodnice și unele soluții pedagogice interesante.

În Moldova și în Țara Românească, primul orar pentru o școală românească apare mult mai tîrziu decît în Transilvania, datorită condițiilor istorico-sociale specifice de dezvoltare a acestor provincii românești. Pentru Moldova ni s-a păstrat orarul din 1814 al celor două clase primare de la școala domnească de la Sf. Nicolae din Iași [13], intitulat

[12] Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice românești*, vol. III, București, 1916, p. 10.

[13] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, tom. I, București, 1892, p. 91.

Despărțirea ceasurilor pentru învățătura școalelor normalicești de la biserica Gospod a Sf. Ierarh Nicolae din Iași, 14 ianuarie 1814. Acest orar pentru o școală normală (adică școală începătoare) prevedea nu numai obiectele și disciplinele ce urmau să se studieze în cei doi ani de studii, repartizate în „ceasurile de dimineață a învățăturilor" și în „ceasurile după amiază a paradosirii", ci și numele celor trei dascăli (Hristea, Macarie și psaltul Constantin) care urmau să predea fiecare, la ambele clase, o disciplină sau alta. Se prevedeau cinci zile și jumătate pe săptămînă pentru studiu, sîmbătă dimineața fiind timp de odihnă. După-amiaza aceleiași zile era consacrată pentru „poftorirea matimilor" (adică pentru repetarea și ascultarea materiei).

Referitor la problema orarului, acest document aduce următoarele aspecte noi: mai întîi el arată că avem de-a face pentru prima dată cu un orar pentru mai multe clase din aceeași școală. Merită să reliefăm și faptul extrem de important că, așa cum se desprinde din acest prim orar pentru învățămîntul elementar românesc din Moldova, la aceeași clasă nu preda un singur învățător, ci trei (Hristea, Macarie și Constantin). Prin urmare, predarea era organizată pe verticală; primii doi învățători se ocupau cu predarea anumitor discipline la o clasă sau alta, iar psaltul Constantin învăța cîntările pe elevii ambelor clase. E un început îndepărtat de aplicare practică a sistemului de predare pe specialități în clasele I—IV, experimentat în prezent în țara noastră.

În al doilea rînd, trebuie să arătăm că, în orarul de care e vorba, se indică, uneori, obiectul de studiu (de pildă, aritmetica), alteori însă, doar o parte din materia de studiu a unei discipline oarecare („Semnele cunoașterii literelor", „Tabela întîia a ortoepiei", „Tabela de la începutul gramaticei etimologice" etc.). O notă dată în subsolul orarului arată că orarul dat era provizoriu, urmînd să capete variante în funcție de parcurgerea ulterioară a materiei la diferite discipline școlare. Totuși, includerea în orar a opt ore de activitate zilnică ducea, neîndoielnic, la o supraîncărcare excesivă a elevilor, chiar dacă trei din aceste ore erau destinate unor activități cu caracter muzical.

Din experiența primelor orare școlare cunoscute, amintite mai sus, s-ar putea desprinde cîteva concluzii cu caracter generalizator: a) prezența efectivă a orarului școlar propriu-zis în țara noastră o constatăm abia la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și în primele două decenii ale secolului al XIX-lea; b) orarele erau pe atunci extrem de puține și cu viabilitate efemeră; c) cu toate lipsurile inerente dezvoltării pedagogiei în acel timp, aceste orare vădesc o străduință evidentă de a aplica unele cerințe pedagogice juste.

4. O dată cu cel de-al doilea deceniu al secolului al XIX-lea, încep să apară în limba română, în mod constant, lucrări cu caracter teoretic necesare unei mai bune orientări pedagogice a muncii cadrelor didactice. Oamenii școlii încep să înțeleagă tot mai mult că de buna lor pregătire pedagogică depind în mare măsură succesele muncii în școală. Acest scop este sugerat chiar de subtitlul unor lucrări apărute pe atunci [14].

Deși aceste prime tipărituri ale tezaurului literaturii didactice românești nu erau decît traduceri sau prelucrări de lucrări străine ale timpului (îndeosebi germane), ele au avut importanța lor pentru clarificarea și fixarea unor noțiuni pedagogice, pentru orientarea muncii didactice a educatorilor noștri, în această fază de început a învățămîntului național românesc.

În dorința de a da o mai bună organizare muncii interne în școală, unele

[14] *Manuductor pentru învățătorii scholasticești sau îndreptare către cuviincioasă împlinire a diregătoriei învățătorești*, Buda, 1818.

din aceste lucrări, urmînd, negreșit, indicațiile materialelor originale prelucrate, se referau și la aspecte teoretice în legătură cu succesiunea materiilor de studiu pe zile și pe ore. Ele sînt, ca atare, primele lucrări românești tipărite în care se încearcă prezentarea unor cerințe pedagogice referitoare la orar. Deși destul de timid, un prim început în acest sens îl aflăm în unele instrucțiuni școlare oficiale cu caracter general. Astfel, în *Instrucție pentru școalele românești din Banat*, apărută la Buda în 1809, în legătură cu îndatoririle învățătorilor sînt indicate și unele cerințe sumare referitoare la obligația respectării anumitor ore de activitate și de odihnă în munca școlară [15].

În unele din lucrările pedagogice apărute cîțiva ani mai tîrziu, indicațiile privitoare la orar sporesc cantitativ, devin mai variate, se concretizează și încep să fie fundamentate pe cerințe psihopedagogice.

În lucrarea *Manuductor pentru învățătorii scholasticești*, apărută în 1818 la Buda (o prelucrare după mai mulți pedagogi germani ai timpului, îndeosebi după cartea pedagogului german H. Niemayer, apărută în 1799) se consacră un întreg paragraf problemei, „orînduitelor ceasuri de învățătură", adică orarului. Autorul anonim arată, mai întîi, că de buna organizare a școlii depinde „tot folosul învățăturei" [16]. Pentru buna organizare a muncii școlare, se formulau următoarele cerințe: de a se stabili un plan de învățămînt, de a se preciza programa școlară, de a se alege cărțile didactice potrivite, de a se alcătui mai judicios un orar. Dintre acestea, de mare importanță era considerată, îndeosebi, munca de alcătuire a orarului: „Planul de învățătură, scrie autorul, trebuie să hotărască: cîte ceasuri într-o zi se pot întrebuința; aci bine orînduita schola mai vîrtos aceasta are a lua în socotință" [17]. În continuare, se dau trei sfaturi cu caracter pedagogic, care, după părerea autorului, pot ajuta învățătorului la alcătuirea unui orar mai judicios. Se cere, mai întîi, ca activitatea școlară să se desfășoare, pe cît e cu putință, în orele de dimineață, ca mai prielnice unei munci spornice a elevilor: „Să se aleagă, scrie autorul, încît e cu putință, spre învățătură ceasurile cele de dimineață, pentru că duhul în acest timp iaste mai lucrătoriu, mai deșteptat și spre învățături mai bine întocmit" [18]. După ce fundamentează astfel această idee comeniană, autorul o ilustrează, insistînd asupra cerinței de a se prevedea în orele de dimineață obiectele și disciplinele care cer un efort mintal mai mare.

A doua cerință pedagogică formulată de autor se referă la succesiunea obiectelor în timpul aceleiași zile. Cerința este fundamentată pe constatarea variației atenției elevilor în timpul orelor de muncă școlară: „După aceasta, scrie autorul, să se păsească de la o lecție grea la alta mai ușoară, ca luarea de seamă, prea timpuriu fiind scăzută, în ceasurile cele următoare să nu șchiopăteze; și așa, spre pildă, după ceasul gramaticii, poate urma ceasul istoriei" [19]. În sfîrșit, a treia indicație dată de autor atrage atenția asupra necesității de a nu începe prea devreme orele de după-amiază. În această privință autorul se arată solidar cu pedagogii care condamnă începerea muncii școlare la ora unu după-amiază.

În ceea ce privește planificarea muncii interne a școlii, este bine să reținem și ideea autorului că nu este cu putință să se întocmească un orar stabil pe mai mulți ani, datorită schimbărilor permanente care pot interveni în viața școlii. De aceea, este bine ca anual să

[15] *Instrucția pentru școalele românești din Banat*, Buda, 1809, p. 5.
[16] *Manuductor pentru învățătorii scholasticești*, Buda, 1818, p. 40.
[17] *Idem*, p. 43.
[18] *Idem*, p. 43.
[19] *Idem*, p. 43.

se revadă orarul şi să fie îndreptat[20]. Cerinţele pedagogice formulate în *Manuductor* sînt, în genere, cu totul juste. Ele au intrat, după cum se ştie, în fondul indicaţiilor didactice valabile şi astăzi.

În 1818, în acelaşi an cînd a apărut *Manuductorul*, tot la Buda a fost tipărită şi cartea intitulată *Pedagogia şi methodica pentru învăţătorii schoalelor oraşeneşti şi săteşti de Villon, acum întîiu pre limba daco-românească tradusă şi prelucrată de Naum Petrovici.* Problema orarului, adică în terminologia românească a traducătorului, a „timpului şcoalei, în toată săptămîna", constituie o preocupare atentă în cadrul capitolului consacrat *Metodei învăţăturei.* Mai întîi, se exprimă părerea că pentru cele două clase începătoare este bine să existe doi învăţători, fiecare ocupîndu-se de cîte o clasă anumită. Autorul socoteşte însă că, chiar în cadrul funcţionării şcolii cu un singur învăţător, se pot obţine rezultate bune, dacă există o bună dozare a timpului de activitate zilnică cu fiecare clasă. În acest scop, se dau indicaţii pentru repartizarea orelor zilnice, atunci cînd un singur învăţător înlocuieşte munca a doi, răspunzînd de două clase.

După ce se precizează ce număr de ore săptămînale trebuie repartizat pentru diferitele discipline şcolare, atît pentru elevii începători, cît şi pentru cei mai avansaţi, în continuare autorul indică ce discipline şi ore se vor rezerva dimineaţa sau după-amiază, zilnic, ce activităţi se vor desfăşura cu elevii mai mari sau mai mici. E pentru prima dată cînd, într-o lucrare tipărită în limba română, găsim indicaţii pedagogice referitoare la un orar în condiţiile muncii simultane.

Autorul, utilizînd datele pedagogiei timpului, prezintă succint şi unele cerinţe în legătură cu rînduirea justă a obiectelor de studiu şi succesiunea lor în orar, în fiecare zi. „Aceste lecţii sau învăţături, scrie autorul, aşa să fie întocmite în cît: 1) să nu urmeze două învăţături grele una după alta, precum e catehismul şi sfătuirea; 2) să nu se predea două învăţături asemenea şi de un fel după olaltă, precum sînt: catehismul şi învăţătura morală; 3) învăţăturile cele mai grele să se predea scholarilor totdeauna înainte de amiază; 4) îndată după ce s-au predat scholarilor celor mari învăţătura, trebuie să li se dea slobozenie un ceas ca să poată însemna pe o hîrtie cele ce au învăţat şi aceasta fu cauza de am pus ceasurile pentru scholarii cei mai mici mai pe urmă"[21]. Deşi nu motivează din punct de vedere psiho-pedagogic normele stabilite, ceea ce se aduce nou în această lucrare în privinţa teoretizărilor despre întocmirea orarului este, în mod evident, insistenţa ca în rînduirea zilnică a obiectelor de studiu să se ţină seama de îmbinarea lor justă, pentru a se uşura astfel munca de învăţare a elevilor.

Primele tipărituri pedagogice în limba română care s-au ocupat şi de întocmirea orarului au introdus în lumea şcolii româneşti unele idei inovatoare, care merită să fie reliefate: a) orele de dimineaţă sînt mai corespunzătoare pentru studiu decît cele de după-amiază; b) în cazul unui orar şcolar pe o zi întreagă să se rezerve un timp corespunzător pentru repaus, între orele de studii de dimineaţă şi cele de după-amiază; c) în condiţiile orarului pe zi întreagă, în orele de dimineaţă să se repartizeze disciplinele care cer un efort de gîndire sau de atenţie mai mare; d) să se alterneze obiectele de studiu în aşa fel încît să se treacă de la o lecţie grea la una mai uşoară; e) să se evite cuplarea orelor cu discipline similare; f) în condiţiile muncii simultane a învăţătorului să se îmbine just în orar munca celor mici cu a celor avansaţi, precum şi ocupaţiile directe cu cele indirecte.

[20] *Idem*, p. 47.

[21] *Villon, Pedagogia şi methodica*, Buda, 1818, p. 124.

Aceste cerințe pedagogice, multe cu valabilitate actuală, marchează un start bun pentru istoria teoriei despre orar în țara noastră, de atunci și pînă în prezent.

În decursul timpului însă, terminologia pedagogică de început referitoare la problema orarului va fi înlocuită. În loc de termenul învechit, „orînduirea ceasurilor de învățătură" sau „timpul școalei în toată săptămîna", se va utiliza termenul de „orar", iar în loc de „obiecte de învățătură", se va zice „obiecte de studiu" sau „discipline școlare"; în loc de „slobozenie", se va folosi termenul de „recreație", care la început desemna doar un timp de odihnă mai mare în timpul săptămînii, căpătînd, ulterior, semnificația actuală.

Indicații mai ample, cerințe pedagogice mai amănunțite, motivate mai temeinic, plecînd de la realizările concrete ale școlii noastre, vor fi întîlnite într-o etapă mult mai tîrzie și anume o dată cu apariția unor lucrări pedagogice originale românești și cu studierea aprofundată a realizărilor înaintate ale experienței noastre școlare.

„Asociația pedagogică" din București și programul ei

IOAN N. VLAD
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Adeseori s-au strecurat în trecut, de către cei interesați, aprecieri malițioase la adresa cadrelor didactice, mai ales față de învățători, cu scopul vădit de a-i compromite și de a-i abate de la mișcarea social-economică și culturală [1], acțiune pornită cu atîta generozitate în vederea ridicării nivelului de viață al maselor populare.

Lăsate cu forțele lor proprii, izolate și neavînd încă „formată conștiința profesională" [2] și adesea stingherite „de acei care ar fi trebuit să le vină în ajutor" [3], cadrele didactice au reușit totuși să se desprindă din izolarea în care au fost ținute și să inițieze, să conducă și să dezvolte o fecundă viață intelectuală, o bogată și rodnică activitate extrașcolară, apreciată de oamenii de bună credință, dar hulită de acei care vedeau în ea o amenințare.

Formarea statului național în secolul trecut a creat largi perspective școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră. Primul statut juridic modern al școlii românești, legea instrucțiunii publice din 1864, apărută după lungi și chibzuite dezbateri [4], a situat școala românească la nivelul celei europene, încît după trei decenii de la punerea ei în aplicare știința românească era prezentă activ peste hotare la diverse congrese internaționale [5].

Înmulțirea școlilor, atît cît împrejurările istorice au permis, a determinat un spor apreciabil al numărului de cadre didactice. Alături de preocuparea pentru cele mai acute probleme de politică școlară: orientarea învățămîntului pri-

[1] Arhivele Statului, București, Fond Casa Școalelor, dosar 81/1903, f. 1.

[2] I. C. Petrescu, *Contribuțiuni la o pedagogie românească*, Edit. „Ramuri", Craiova, 1939, p. 252.

[3] I. Simionescu, *Profesorii secundari*, în volumul omagial *În slujba patriei și a neamului*, București, 1947, p. 27.

[4] I. Popescu-Teiușan, *Contribuții la studiul legislației românești, Legea instrucțiunii publice din 1864*, E.S.D.P., București, 1963.

[5] *Dezbaterile Adunării deputaților*, nr. 51 din iulie 1912.

mar și secundar, obligativitatea învățămîntului primar, inamovibilitatea cadrelor didactice, sisteme de pregătire a acestora, ele au dezbătut pe larg și cu competență, probleme de conținut: programe, principii, metode, esența educației etc., legate mai ales de procesul atît de complicat al învățării.

Împinși de necesitățile stringente ale vieții didactice, învățătorii și profesorii simt nevoia să-și împărtășească experiența pedagogică [6]. Conferințele învățătorilor, prevăzute de art. 349 din legea școlară din 1864 și *cercurile culturale*, organizate de învățători pentru instruirea lor și oficializate apoi de Haret [7], au devenit un bun prilej de discuții cu pronunțat caracter pedagogic și social. Dar aceste manifestări n-au putut îndeplini în totul schimbul de experiență pedagogică și n-au putut decît sporadic să contribuie la trezirea conștiinței profesionale. De aceea, s-a simțit nevoia să se treacă la o formă mai avansată, cu un mai pronunțat caracter de adunări profesionale. Un prim început l-a făcut „Societatea didactică", în 1873. Cunoaștem numai în parte manifestările acesteia atît cît presa timpului le-a consemnat [8]. Societatea didactică își propune să discute: numărul claselor, al institutorilor, „dacă institutorii trebuie să fie pe clase sau pe materii", cartea didactică etc. În ședințele ulterioare se ocupă de școlile de agricultură, de mobilierul școlar și de modul cum trebuie predată și învățată istoria națională în școală. După cum se vede, chestiunile discutate de prima „Societate" profesională a corpului didactic sînt strict pedagogice, expresie a năzuințelor dăscălimii noastre de a contribui la îmbunătățirea procesului didactic. Nu știm cît timp a activat „Societatea didactică" din a cărei componență se pare că făceau parte numai institutori din București. N-ar fi însă exclus ca la această acțiune să fi aderat și o parte din profesorii secundari. Fiind mai puțini la număr, organizarea acestora a fost mai anevoioasă. Cunoaștem însă un lucru precis: s-a înființat o altă societate, intitulată „Asociația pedagogică", alcătuită din institutori și din profesori, care la 4 februarie 1875 a solicitat conducerii Ministerului Instrucțiunii, printr-o adresă-petiție, semnată de către Dim. Aug. Laurian, să i se permită a-și ține „sesiunea științifică" în localul Facultății de drept din București. Iată cuprinsul acestuia document:

„Domnule Ministru,

Constitutindu-se o Asociație pedagogică de o parte din *institutorii și profesorii din București, cu scopul de a se lămuri asupra metodelor de propunere a învățăturilor în școalelor primare* (s. a.), vă rugăm, Domnule Ministru, a ne permite să ne întrunim în sala Facultății de Drept din Capitală, duminică la orele 12 din zi.

Delegatul Asociației pedagogice,

D. A. Laurian

4 februarie 1875" [9]

Acest document, care pare să fie cel mai vechi, vine să facă oarecare lumină în problema de care ne ocupăm și este sortit să înlăture și răuvoitoarele aprecieri ale acelora care au pretins că dascălii noștri s-au organizat mai ales pe principiul revendicărilor de ordin personal. Așa cum rezultă și din actul menționat mai sus, „Societatea" dascălilor

[6] Învățătorii din județul Ilfov au cerut și Ministerul le-a aprobat un concediu de zece zile, în cursul anului școlar, spre a-și face vizite la școli. Era și aceasta un fel de schimb de experiență („Educațiunea", Maia—Ilfov, an. II, nr. 31/1892, p. 71).

[7] N. B. Sinișteanu, *Cercurile culturale și cursurile de repetire*, în „Revista generală a învățămîntului" an. II, nr. 3/1906, p. 183.

[8] „Telegraful" nr. 351 din 5 mai 1873. Vezi și „Viitorul" nr. 28 din 6.V.1873.

[9] Arhivele Statului, București, Fond Ministerul Instrucțiunii, dosar 3164/1876, fila 26.

își propunea, în atari împrejurări, să discute problemele esențiale ale învățămîntului.

Programul Asociației apare astfel ca fiind expresia autentică a unor pure preocupări didactice. El se ocupă pe larg, idee de altfel mărturisită în cererea menționată mai sus, de *didactica obiectelor de studii* prevăzute în planul de învățămînt al școlii primare. În plus, sînt enunțate cîteva teze generale, care, așa cum sînt formulate, vădesc pe deplin atît competența acelora care au inițiat înființarea Asociației, cît și a membrilor ei. Discutarea unor asemenea teme reflectă vizibil maturitatea pedagogică a corpului nostru didactic din acea vreme și cu atît mai mare îi este meritul cu cît a știut, în asemenea împrejurări, să se ocupe în mod cu totul special de chestiuni didactice destul de dificile.

După cum se vede, școala în care se puneau bazele culturii a stat în atenția acelora care vedeau în ea o instituție angajată în efortul de ridicare economică și culturală a maselor populare. De aceea, în toate manifestările dăscălești: consfătuiri, congrese, memorii, presa pedagogică etc., cele mai dezbătute probleme sînt acelea referitoare la școala primară.

Interesează, desigur, în mod deosebit, problemele pedagogice înscrise în prospectul Asociației și care prin numărul și importanța lor merită să fie aduse în reflectorul contemporan. Referitor la studiul limbii române, pe lîngă importanța literaturii și limbii române, prospectul atacă și chestiuni de metodică legate direct de două manuale școlare: primul, *abecedarul*, și al doilea, urmarea acestuia, *cartea de citire*, „instrumentul principal în dezvoltarea culturii" [10]. Asociația își propunea să dezbată pe larg atît modalitățile de elaborare a acestora, cît și metodele și procedeele folosite în predarea lor [11].

Studiul limbii române în școala primară a dat naștere la numeroase și îndreptățite discuții. Cel dintîi care a fost supus focului criticii a fost abecedarul. Se înlăturase din învățămînt catehismul și treptat și abecedarul constituit pe baza metodei literalizării. Acum se preconiza și se susținea, cu argumente temeinice, un nou abecedar, elaborat după metoda cuvintelor normale, metodă formulată încă din 1818 de către Jacotot [12]. Noul abecedar s-a impus și desigur strădania dăscălimii n-a fost ușoară în lupta cu inerția rutinară.

Cît privește *Calculul*, adică aritmetica, reținem din prospect trei elemente esențiale: 1) volumul de cunoștințe ce trebuie să se propună din știința matematică în învățămîntul primar; 2) care sînt cele mai potrivite metode pentru învățarea calculelor aritmetice în acest grad de învățămînt și 3) o problemă de psihologie pedagogică: *„Pricepe oare copilul în clasa I ce este unitatea sau în genere numărul abstract?* Din această temă se desprinde o preocupare deosebită pentru munca didactică: modul cum trebuie înțeleasă metodica predării științelor matematice. Se impunea să se analizeze mai întîi o problemă de pedagogia învățării: gradul de înțelegere, capacitatea de asimilare a cunoștințelor de către elevi și numai după aceea să se discute programa, eșalonarea ei precum și metodele de comunicare.

Din studiul *geografiei* se reținea numai elementul cantitativ, volumul de cunoștințe ce trebuia propus în școala primară.

---

[10] Ana Conta-Kernbach, *Elemente de metodică*, Tipografia națională, Iași, 1905, p. 19.

[11] Arhivele Statului, București, Fond Ministr. Instrucțiunii, dosar 3164/1876, fila 27.

[12] Fr. Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne — Paris, 1913, p. 546. Vezi și I. Popescu-Teiușan, *Istoria pedagogiei*, Scrisul Românesc, Craiova, 1942, p. 202.

Istoriei naționale i s-a rezervat un loc destul de important. Se propunea să se discute și să se precizeze *scopul* și mai ales cît și cum trebuie să se predea [13]. În presa pedagogică, ca și în congresele didactice, educația națională a tineretului a fost larg dezbătută.

Prin legea școlară din 1864 se introdusese religia în școala primară (art. 32) numai în sensul învățării catehismului, dar pe parcurs programa religiei s-a amplificat cu istoria biblică și cu noțiuni de morală religioasă. Asociația pedagogică face un pas mai departe : se vorbea de concepte morale — concrete și abstracte —, se făceau chiar referiri îndoielnice la utilitatea istoriei biblice și se punea sub semnul întrebării menținerea catehismului în școala primară, întrucît n-ar mai corespunde noile cerințe pedagogice [14]. Laicizarea procesului educațional și lupta împotriva clericalismului prinseseră consistență, încît în timpului celui de-al doilea Congres al corpului didactic, ținut la Iași în 1885, o revistă bisericească a criticat aspru atitudinea ateistă a tînărului profesor de pedagogie, C. Meissner, întrebîndu-se îngrijorată cum va putea acest profesor să facă educarea viitorilor învățători cînd el însuși este ateu ? [15]

Desenul [16], muzica și gimnastica și-au găsit abia mai tîrziu locul cuvenit în planul de învățămînt al școlii primare. De asemenea, presa pedagogică a sesizat de nenumărate ori, a analizat și a susținut însemnătatea educației estetice și a jocului în școală, acestea fiind oarecum trecute cu vederea. Așa-zisele „dexterități" n-au fost neglijate de autorii prospectului. Se preciza, bunăoară, rolul *desenului* în această treaptă de învățămînt, insistîndu-se ca acesta să aibă nu atît un scop utilitar, ci mai mult unul educativ.

Ideea care a dăinuit din secolul al XVIII-lea încoace — că desenul se învăța numai pentru utilitatea practică — începuse să se perime. Dascălii, sensibili la valoarea educativă a desenului, au găsit nimerit să pună în dezbatere o asemenea chestiune.

Muzica însă se bucurase de mai puțină atenție, mai ales muzica vocală. Tema referitoare la acest obiect de învățămînt era formulată clar : *Este necesară muzica în școala primară și dacă este cum s-ar putea preda mai bine ?* [17] O asemenea atitudine era, pe bună dreptate, justificată din cauza lipsei de profesori pregătiți să poată preda muzica în bune condițiuni. Acest obiect de învățămînt — atît de mult neglijat — a fost predat în școlile primare de către învățători. Ei, care primiseră o oarecare cultură muzicală în școlile normale, au scos în evidență, cu argumente temeinice, valoarea educativă a muzicii, încercînd să convingă că muzica nu numai că provoacă emoții plăcute, dar constituie o variație de la celelalte ocupații obositoare și face mai atrăgător învățămîntul [18]. Era clar că o dată cu progresele științei religia își pierduse din importanță și locul ei îl putea lua numai educația estetică, cum se afirma într-un studiu din revista „Convorbiri didactice".

Deși au acordat mai multă atenție problemelor didactice, învățătorii și profe-

[13] Arhivele Statului, București, Fond Ministr. Instrucțiunii, dosar 3164/1876, fila 27 v.

[14] Arhivele Statului, București, Fond Ministerul Instrucțiunii, dosar nr. 3164/1878, fila 27 v.

[15] „Revista teologică", an. III, nr. 2/1885, p. 13.

[16] Desenul și arhitectura au fost introduse pentru prima oară la noi la 5 iunie 1832, la Academia domnească din București devenită din 1864 Universitatea bucureșteană. Această disciplină a fost predată de Carol Valstain (Vezi lucrarea noastră *Carol Valstain*, Craiova, 1967).

[17] Arhivele Statului, București, Fond Ministerul Instrucțiunii, dosar nr. 3164/1876, fila 34.

[18] Eugenia Iliescu, *Stilul muzicii*, în „Convorbiri didactice", an. VI, nr. 4/1900, p. 204.

sorii au manifestat totuși o largă înțelegere și o vădită competență față de lucrările de sinteză. Această preocupare relevă — pe lîngă rigurozitatea cu care au abordat asemenea teme — și interesul manifestat în mod hotărît în rezolvarea lor.

Opt au fost temele de sinteză supuse discuției membrilor Asociației pedagogice. Unele au un conținut mai larg, altele mai restrîns, în esență fiecare din ele avînd o anumită semnificație. După prospect urmau să se discute: *Scopul Școalei primare și căile de realizarea lui; Mijloacele cele mai nimerite de a menține disciplinele în școli; Fröbel și istoria grădinilor de copii* [19] etc.

S-au purtat, timp de cîteva decenii, discuții aprinse asupra scopului școlii primare. Oamenii de școală și de cultură, oamenii politici, și-au spus nestingheriți cuvîntul. Toți s-au crezut datori să răspundă unei probleme atît de importante, dar cei dintîi și cei mai îndreptățiți să facă referințe asupra ei erau învățătorii. Socotim aproape de realitate menirea acesteia așa cum a fost formulată de unul din cei mai activi dascăli rurali din acea vreme: „Se știe că școala primară, *universitatea poporului* (s. a.) are rolul nu numai de a da o direcțiune a vieții, fiind totodată temelia studiilor mai înalte pentru cei ce vor putea să învețe mai departe" [20]. Încercarea de a se da școlii primare o direcție profesională a întîmpinat rezistență [21]. Scopul școlii, care constituie temelia culturii naționale, era să trezească gustul pentru instrucțiune, setea pentru știință [22].

Disciplina școlară a constituit o preocupare majoră pentru lumea didactică. Presa pedagogică i-a afectat numeroase pagini. Problema aceasta a făcut obiectul unuia din punctele de discuții în *Congresul* corpului didactic de toate gradele, ținut la București în 1884, cu care prilej s-a definit în mod just esența disciplinei ca rezultat al instrucțiunii și educației [23], teză susținută în același timp și într-o revistă dăscălească din Craiova [24]. Dar cu acest prilej s-a pus în discuție înființarea *aresturilor școlare*, instituție rău privită de către participanții la acest congres [25] și combătută frontal de presa pedagogică [26].

Lui Fröbel și istoriei grădinilor de copii li se rezervă un loc important. Aceasta înseamnă că ideile frobeliene pătrunseseră mai demult în România. Asachi încercase încă din 1862 să dea grădinilor de copii o fundamentare teoretică și să scoată în evidență dublul lor caracter: educativ și social [27]. Anumiți oameni politici începuseră să se intereseze de aceste instituții [28]. Titu Maiorescu a trimis la studii în Germania, chiar în acel timp, trei tinere să se perfecționeze în sistema frobeliană [29]. Sistemul de pregătire a dascălilor de toate categoriile a făcut obiectul multor studii de pedagogie națională și comparată și a stat în atenția miniștrilor instrucțiunii, mai ales după 1870. „Asociația pedago-

---

[19] Arhivele Statului, București, Fond Ministerul Instrucțiunii, dosar 3164/1876, p. 34 v.

[20] V. Păunescu, *Aprecieri*, în „Educațiunea", an. II, nr. 4/1893, p. 37.

[21] M. Timuș, *Reforma învățămîntului primar*, în „Educațiunea", an. II, nr. 1, 2, 3/1893.

[22] „Revista pedagogică", an. I, nr. 2/1892, p. 46.

[23] *Primul Congres al corpului didactic din România*, București, 1885, p. 24.

[24] M. Strajan, *Cum se menține disciplina din școală*, în „Vocea Română", an. II, nr. 4, 1884, p. 152.

[25] *Primul congres al corpului didactic din România*, București, 1885.

[26] „Revista corpului didactic rural din Tulcea", an. I, nr. 2/1884, vezi și „Școala rurală", Craiova, 1884.

[27] Gh. Asachi, *Reforma pedagogică a lui Fröbel*, „Kalendar pentru români" nr. 21, ianuarie 1862. Vezi și studiul nostru: *Fröbel în pedagogia românească*, extras, Craiova, 1967.

[28] Monitorul Oficial nr. 83 din 25 martie 1873.

[29] Arhivele Statului, București, Fond Ministr. Instrucțiunii, dosar 2579/1874, p. 24.

gică" își propunea să acorde o mare atenție unei teme de larg ecou european, aceea a pregătirii învățătorilor, și în consecință înscrie spre discuție chestiunea : *Școalele normale din Franța, Anglia, Germania*, etc. [30]. Cunoașterea mai multor sisteme de învățămînt pedagogic mediu însemna în primul rînd o scrupuloasă preocupare, o selectare pe plan mai larg a unor idei care ar fi putut constitui bazele unei reforme a învățămîntului pedagogic. În acest sens, Titu Maiorescu acordă o bursă în Germania lui C. Meissner obligîndu-l ca pe lîngă studiul filozofiei să studieze pedagogia și să urmărească activitatea seminariilor în care se pregăteau învățătorii în Germania [31].

Discutarea elaborării unui proiect de manual de pedagogie, didactică și metodică care să fie pus la îndemîna cadrelor didactice însemna o acțiune temerară, dar și folositoare. Cele cîteva manuale care circulau erau considerate, cum era și firesc, nesatisfăcătoare. Punerea în discuție a unui asemenea manual denota nu numai existența unor cadre didactice capabile să-l discute și chiar să-l elaboreze. O asemenea teză a trezit interes și a devenit un puternic stimulent pentru gîndirea noastră pedagogică [32].

★

Din cele expuse mai sus rezultă că dimensiunile activității cadrelor didactice din țara noastră în această epocă sînt cu atît mai impunătoare, cu cît opera lor educativă a fost împletită cu cea socială. Și într-un domeniu și în altul au pus, în primul rînd, accentul pe pregătirea lor științifică și pedagogică. Oricît de grele au fost condițiile materiale în care și-au desfășurat activitatea, oricît de tendențios a fost apreciată munca lor, ele n-au renunțat niciodată de a-și face datoria. Erau prea conștiente de menirea lor socială. Cu fapta și cu scrisul, ele ne-au lăsat o moștenire culturală care merită să stea și mai mult în atenția noastră.

[30] Arhivele Statului, București, Fond Ministerul Instrucțiunii, dosar 3164/1876, fila 34 v.

[31] *Idem*, dosar nr. 2579/1874, fila 24.

[32] Arhivele Statului, București, Fond Ministerul Instrucțiunii, dosar nr. 3164/1876, fila 34 v.

Un dascăl de seamă din trecut — Alexandru Ștefulescu

Prof. Teodor GÎLCESCU

În istoria învățămîntului românesc găsim multe figuri de învățători care au desfășurat pe lîngă activitatea instructiv-educativă și o bogată activitate culturală ieșită din comun. Așa au fost, de pildă, Ion Codru-Drăgușanu, Ion Gherasim-Gorjanu, D. Jianu, Ioan Penescu, Ion C. Massim, C. Roman, Ștefan Neagoe, iar mai tîrziu G. Dumitrescu-Ionescu, C. Dobrescu-Argeș, C. Rădulescu-Codin, Ioan Pop-Reteganul, Apostol Culea. Din rîndul acestor cărturari se desprinde și figura lui Alexandru Ștefulescu.

Născut în Tg. Jiu, în anul 1854, dintr-o familie modestă, Alexandru Ștefulescu a urmat școala primară și școala normală de învățători din acest oraș, iar mai tîrziu s-a calificat la București, obținînd titlul de institutor, titlu înființat de Al. Odobescu, cînd a fost ministru al Cultelor și Educației.

Al. Ştefulescu a fost numit învăţător la o şcoală primară din Tg. Jiu, fiind succesor al unor învăţători distinşi, ca: C. Stanciovici-Brănişteanu, Tache Frumuşanu, Ştefan Sadoveanu. Mai tîrziu, a fost numit revizor şcolar al judeţului Gorj, funcţie pe care a deţinut-o pînă la moarte. Al. Ştefulescu a fost un învăţător destoinic, cu pregătire temeinică şi cu tact pedagogic. Avea darul de a se face înţeles şi iubit de elevii săi. Era un desăvîrşit gospodar al şcolii şi al casei sale. Inteligent şi energic, vorbea frumos, avea voinţă şi putere de muncă.

Ca revizor şcolar s-a dovedit un bun organizator, un sprijinitor şi un îndrumător priceput al învăţătorilor pe care-i inspecta. În condiţiile mizere în care se lucra pe atunci în şcolile rurale, cu lipsa de localuri şi de cadre didactice, munca de învăţător era foarte anevoioasă, dar spiritul gospodăresc şi priceperea lui Al. Ştefulescu au contribuit cu eficienţă la bunul mers al învăţămîntului elementar din satele Gorjului. Acolo unde găsea şcoli care funcţionau în clădiri prea vechi, dărăpănate, cu săli întunecoase, cu pereţii crăpaţi şi acoperişul ciuruit — şi erau destule şcoli din acestea — intervenea cu energie pe lîngă autorităţile comunale să ia măsuri pentru repararea sau mutarea lor în alte localuri corespunzătoare, chiar închiriate. Prin stăruinţa lui Ştefulescu s-a construit din bugetul judeţului Gorj, destul de sărac pe vremea aceea, un număr de 37 localuri noi de şcoală.

Ştefulescu cerea învăţătorilor să aibă pe lîngă fiecare şcoală un loc sau o grădină pentru cultivare de pomi fructiferi sau legume, necesare la aplicaţiile practice ale şcolarilor. Dacă în controlul ce-l făcea pe la şcoli întîlnea şi dascăli cu mai slabă pregătire sau mai delăsători, Ştefulescu trecea pe loc la catedră, făcea lecţia cu elevii, desigur o lecţie model, apoi, între patru ochi, sta de vorbă cu învăţătorul respectiv, îi arăta cu toată seriozitatea lipsurile şi-i da îndrumări cum să muncească pe viitor.

În timpul răscoalei ţărăneşti din 1907, Ştefulescu a fost un vajnic apărător al învăţătorilor învinuiţi, arestaţi şi schingiuiţi pentru participare la răscoală. Astfel, cînd învăţătorul definitiv C. Dobrescu din comuna Andrieşti, judeţul Gorj, denunţat ca „instigator" de proprietarul Iancu Poenaru, a fost luat chiar din clasă, în ziua de 17 martie 1907, de căpitanul de artilerie C. S. Petroianu şi dus la comandament pentru a fi judecat şi executat, şi cînd învăţătorul definitiv Matei Stoicoiu din Comuna Vladimiru, judeţul Gorj, denunţat de acelaşi proprietar, a fost ridicat de jandarmi, tot în ziua de 17 martie 1907, insultat şi bătut pe drum spre Tg. Jiu, unde era dus spre a fi judecat şi împuşcat, întrucît era acuzat că avea idei socialiste şi că îndemna pe ţărani înainte de răscoală să nu mai muncească pe pămîntul boierului, Alexandru Ştefulescu a intervenit cu tact şi la timp pe lîngă autorităţile militare şi la prefectul de Gorj, arătînd meritele deosebite ale acestor învăţători ca pedagogi şi gospodari şi astfel au fost salvaţi de la moarte.

Institutorul Al. Ştefulescu nu s-a mulţumit numai cu truda de luminator al sufletelor tinere. Neastîmpărul lui, curiozitatea de a şti, de a cunoaşte cît mai mult, l-au îndemnat să-şi cheltuiască prisosul de energie şi în alte direcţii. În vizitele lui prin satele gorjene, ca revizor şcolar, văzuse multe frumuseţi ale ţinutului şi multe vestigii ale trecutului, neluate în seamă şi ameninţate de a fi distruse de vitregia timpului. În anul 1894, împreună cu alţi cărturari de ispravă din Tg. Jiu, şi anume cu: Iuliu Moisil, primul director al Gimnaziului real din acest oraş, V. Rola Pieckarski un ciudat pribeag, mare meşter în arta ceramicii şi Aurel Diaconovici, a pus bazele *Muzeului Gorjului*, singurul muzeu din provincie pe atunci. În actul de fundaţiune, citim printre altele: „Pentru a cunoaşte îndeaproape măreţele urme strămoşeşti, pentru a trăi în mai strînsă

legătură cu ele, pentru a arăta că sîntem vrednici urmaşi ai unor aşa vestiţi străbuni, şi, iarăşi, pentru ca aceste urme să nu rămînă răzleţe şi uitate pe toată faţa şi în toate unghiurile judeţului nostru, întemeiatu-s-a acest muzeu în care vor găsi toţi cărora le este scump neamul românesc, trecutul istoric, etnografia, flora, fauna, precum şi pe cît va fi posibil, trecutul preistoric al Gorjului..." Şi mai departe: ...„Avînd nădejde neclintită în sporul rodnic al năzuinţelor noastre, închinăm făptuirea Muzeului Gorjului sfintelor umbre ale strămoşilor noştri, care cu sabia în mînă au scris în cartea vieţii drepturile ţării călcate în picioare de vrăşmaşi în vremi de grijă şi de mare cumpănă". Director al muzeului a fost numit chiar Ştefulescu. Adăpostit la început, într-o cameră necorespunzătoare a prefecturii, muzeul a fost mutat mai tîrziu în noul local al Gimnaziului Tudor Vladimirescu din Tg. Jiu, care i-a oferit două camere spaţioase.

Fondatorii au colectat şi colecţionat material din toate unghiurile ţinutului, de la particulari şi de la instituţii, l-au sistematizat şi l-au aranjat în sălile muzeului. Ştefulescu avea grija principală a acestor acţiuni. An de an, rafturile şi saltarele dulapurilor s-au îmbogăţit cu materiale interesante şi variate. S-au adunat pachete întregi de documente vechi, acte domneşti şi particulare pe pergament datînd din secolul al XV-lea pînă în al XIX-lea, pietre şi cărămizi cu inscripţii în latineşte şi greceşte, monezi de aur, argint şi aramă dace, romane, greceşti, bizantine etc., obiecte din epoca de piatră, de aramă, de bronz şi de fier, ceramică dacă, picturi bisericeşti pe icoane, sculpturi în lemn, ţesături vechi şi alte obiecte de artă populară veche.

Muzeul a atras atenţia şi admiraţia unor personalităţi de seamă din ţară şi din străinătate, ca: Nicolae Iorga, Al. Vlahuţă, D. Onciul, Nic. Densuşianu, Dr. E. De Martonne din Franţa, C. Cichorius din Germania, N. A. Cumminys din America, J. Winifred din Anglia şi a altora care l-au vizitat.

Materialele adunate nu puteau rămîne doar simple exponate, ele trebuiau studiate şi valorificate. Treaba aceasta a făcut-o tot harnicul şi priceputul institutor Al. Ştefulescu. În acest scop, s-a iniţiat în limba latină şi limba greacă, a învăţat singur paleo-slava (limba slavă veche), ducîndu-se să ia consultaţii chiar de la marele slavist Jirecek, la Viena, a învăţat sanscrita. Cu astfel de cunoştinţe dobîndite a început munca titanică de cercetare, de descifrare, de traducere şi de interpretare a bogatului material adunat. Rodul acestor strădanii de ani l-a concretizat într-o serie de lucrări compacte, pe care le-a publicat, în condiţii grafice excelente pentru acel timp, datorită concursului binevoitor al unor editori, ca tipograful N. D. Miloşescu din Tg. Jiu, Carol Göbl din Bucureşti ş.a. Menţionăm pe scurt doar unele dintre lucrările rămase de la el.

Gorjul istoric şi pitoresc, 1904, un volum de 424 pagini, cu ilustraţii, cuprinzînd istoria acestui ţinut din cele mai vechi timpuri şi descrierea localităţilor pitoreşti. Volumul conţine şi un număr însemnat de documente slavo-române, transcrise şi traduse.

Istoria Tîrgu-Jiului, 1906, un volum de 486 pagini, cu ilustraţii, cuprinzînd istoria acestui oraş dintru început, înfăţişînd mai dezvoltat unele figuri de valoare, ca a revoluţionarului Tudor Vladimirescu şi a generalului Gheorghe Magheru care a jucat un rol însemnat în revoluţia de la 1848.

Documente slavo-române relative la Gorj, 1908, un volum de 624 pagini cu documente slavoneşti şi româneşti de la 1406—1665, transcrise, traduse şi interpretate.

Mînăstirea Tismana, 1909, un volum de 494 pagini, cu ilustraţii, cuprinzînd istoria acestui aşezămînt de la întemeiere, pe bază de documente numeroase, incluse în volum.

A mai publicat monografiile schiturilor mînăstireşti din Gorj, Crasna, Lainici, Polovragi, Strîmba şi a satului Goleşti.

Ştefulescu a fost un autodidact. În lucrările lui s-au strecurat, poate, unele lipsuri de metodă şi de interpretare, pentru că el n-a avut o pregătire de specialitate la şcoli înalte, dar vastele materiale pe care le-a descoperit, le-a studiat şi le-a dat la lumină constituie preţioase izvoare şi mijloace de informare pentru oricare istoric român sau străin.

La începutul uneia din lucrările sale, el a pus ca motto cuvintele filozofului latin Seneca: „Chiar dacă invidia va impune tăcerea contemporanilor asupra operei tale, vor veni mîine şi cei care vor judeca-o fără ură şi fără părtinire". Şi a avut dreptate institutorul nostru, căci contemporanii lui nu l-au preţuit după cuviinţă. A murit în anul 1910, în plină putere de muncă. Muzeul întemeiat de el i-a purtat doar un timp numele. Învăţătorii din Tg. Jiu şi din Gorj i-au ridicat un bust în faţa Şcolii generale din strada Eroilor.

În oraşul Tg. Jiu, nici o instituţie şi, pare-se, nici o stradă nu poartă numele lui Al. Ştefulescu. Tot ce a mai rămas din muzeul lui, în urma distrugerilor şi devastărilor săvîrşite de ocupanţi în timpul celor două războaie mondiale, a intrat în patrimoniul noului Muzeu judeţean din Tg. Jiu, organizat după 23 August 1944, unde materialul este păstrat şi îmbogăţit prin grija autorităţilor locale.

Trăim vremuri noi şi măreţe, de progres continuu în toate domeniile vieţii. Partidul şi guvernul acordă o mare atenţie moştenirii culturale a trecutului în tot ceea ce a avut el mai bun, mai frumos şi mai durabil. Pe meleagurile ţării noastre se găsesc încă multe comori nepreţuite ale trecutului, adevărate valori culturale, care aşteaptă să fie descoperite, cercetate şi puse în valoare.

În oraşele şi satele patriei noastre, în şcoli lucrează mii de profesori şi învăţători cu pregătire ştiinţifică şi pedagogică, mult superioară înaintaşilor. Dîrzenia, sîrguinţa, răbdarea şi patriotismul de care a fost însufleţit institutorul Al. Ştefulescu sînt o pildă demnă de urmat.

Aspecte ale eficienței cheltuielilor în învățămîntul de cultură generală

Conf. univ. VICTOR GRIGORESCU

Documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din octombrie 1967 și Rezoluția Conferinței Naționale a P.C.R. din decembrie 1967 ne dau liniile directoare în căutarea celor mai potrivite și eficiente metode și forme de conducere și planificare pentru fiecare domeniu de activitate: producție, repartiție, circulație etc. Asemenea măsuri se pot preconiza desigur și în domeniul învățămîntului de cultură generală, orientîndu-ne către o mai judicioasă organizare a muncii, care să ducă la reducerea cheltuielilor în acest domeniu de activitate.

Dacă socialismului îi este specifică planificarea care se aplică pe baze științifice cu succes în producția, repartiția și circulația de bunuri materiale, cu același succes aceasta se aplică și în învățămînt. Este adevărat că nu toate laturile învățămîntului sînt suficient cercetate sub raportul planificării. Dacă s-a stabilit necesarul de cadre pentru economia națională, de asemenea necesarul de școli de toate gradele pentru formarea cadrelor necesare economiei etc., mai puțin a fost însă ridicată și cercetată problema *eficienței cheltuielilor pentru învățămînt*. Orice cheltuială care se face pentru înfăptuirea unor obiective, se cere să fie făcută cu multă judiciozitate, astfel încît la scopul urmărit să se ajungă cu cele mai mici eforturi financiare. Dacă în sectorul producției și circulației de bunuri materiale se poate vorbi despre rentabilitate, respectiv de eficiență economică, în domeniul procesului de învățămînt conținutul acestor noțiuni este în aparență abstract, pentru că își are sursa din fondul de consum social; în realitate sînt investiții. Se investesc din bugetul statului, în fiecare an, sume importante pentru problemele de învățămînt și anume: se construiesc noi școli, noi săli de clasă, se dau gratuit manuale elevilor, mai multe cărți pentru biblioteci, mai mult material didactic, cadre didactice tot mai multe; iar roadele procesului instructiv-educativ în general se oglindesc în promoțiile de absolvenți din fiecare an. Acestea sînt măsurate la prima vedere cantitativ prin numărul absolvenților (fie ai școlii generale, fie ai liceului sau prin numărul bacalaureaților), sau calitativ prin mediile generale obținute de fiecare elev la finele anului școlar, de absolvenții claselor a VIII-a la examenul de admitere, de absolvenții liceului la examenul de bacalaureat, precum și la admiterea în învățămîntul superior, însă ele mai pot fi urmărite în continuare și în munca în producție. Unii dintre elevi și studenți își continuă studiile paralel cu participarea la munca în producție, iar absolvenții se încadrează la diferite întreprinderi, instituții etc., unde încep să aplice pregătirea lor.

Eficiența cheltuielilor care se fac pentru învățămînt poate fi analizată și prezentată după diferite criterii, ca de exemplu: a. după forma și organizarea rețelei de învățămînt (învățămînt de cultură generală, licee de specialitate, învățămînt seral, fără frecvență etc.); b. după structura pregătirii cadrelor didactice, în care distingem: cadre calificate, cadre necalificate, cadre în curs de calificare, cadre care își ridică nivelul calificării prin I.P.C.D. etc.; c. după îndrumarea și controlul procesului instructiv-educativ; d. după calitatea rezultatelor obținute în procesul de învățămînt; e. după asigurarea bazei materiale la nivelul actualelor cerințe ale modernizării învățămîntului; f. după organizarea unităților școlare etc.

În articolul de față prezentăm cîteva aspecte privind problema eficienței cheltuielilor plecînd de la verigа principală—

„unitatea școlară". În acest scop, vom face unele referiri la actuala formă de încadrare a școlii *cu cadre de conducere, cadre didactice, cadre ajutătoare și personal de administrație și îngrijire* (dacă răspunde principiului organizării judicioase a muncii în școală).

În cazul nostru, printr-o organizare judicioasă a muncii înțelegem nu numai criteriile științifice privind munca de organizare a procesului instructiv-educativ, ci și repartizarea cheltuielilor care trebuie să se facă conform nevoilor reale, astfel încît să nu ducă la o risipă de forță de muncă, de materii și materiale etc., cu alte cuvinte să nu ducă la cheltuieli inutile, care să încarce bugetul statului la capitolul „cheltuieli". Menționăm că *nu punem problema micșorării investițiilor, ci ne referim la înlăturarea cheltuielilor neraționale.*

Pentru a ne da seama dacă actualele cheltuieli care se fac de fiecare unitate școlară sînt sau nu expresia unor cerințe reale, vom prezenta cu titlu informativ unele aspecte privind situația liceului „A" din Capitală, care în anul 1967 a avut un buget modest față de multe alte licee și anume de 2 410 000 lei. Structura acestui liceu pe cicluri și secții la finele anului școlar s-a prezentat astfel:

Secția de zi — 41 clase I—IX, cu un număr de 1 359 elevi și

Secția serală — 16 clase IX—XI, cu un număr de 641 elevi. Total 2 000.

Personalul de conducere al liceului este format din: 4 directori (un director și trei adjuncți)*; secretariatul, compus de 5 secretari (din care un secretar-șef, 3 secretari principali și un secretar-dactilograf); administrație, contabilitate, 1 șef administrativ, 1 contabil, 1 administrator, 1 bibliotecar, 12 persoane de îngrijire, 1 mecanic și 4 paznici; personal ajutător — 2 laboranți.

Îndreptîndu-ne atenția asupra fondului de salarii ale cadrelor de conducere și administrație-secretariat, suma se ridică la 29 719 lei lunar (din care pentru conducerea liceului 9 254 lei lunar, pentru secretariat și administrație 20 465 lei lunar).

Cheltuielile pentru conducere nu se limitează numai la suma de mai sus, deoarece directorul unic este degrevat complet de ore, iar catedra sa, oriunde ar fi reținută, este suplinită și pentru ea se plătește un salariu în raport cu vechimea suplinitorului. De asemenea, directorii adjuncți sînt obligați la 6 ore predare, iar restul de ore din catedrele lor este suplinit de alte cadre pentru care se plătesc salariile cuvenite. Deci, cele 18 ore din degrevarea directorului, plus 36 ore rămase libere spre suplinire prin degrevarea adjuncților săi, însumînd în total 54 ore săptămînal, se plătesc suplinitorilor sau cumularzilor. Aceste 54 ore care reprezintă 3 catedre și se cifrează la plata sumei de circa 4 800 lei lunar, respectiv 57 600 lei anual. Deci, așa cum se spune în producția de bunuri materiale că prețul de cost pe unitate de produs crește sau scade, același lucru îl putem spune și în sectorul nostru de învățămînt, că cheltuielile pentru fiecare elev cresc, datorită acestui personal numeros, atît din conducere, cît și din administrație.

Este oare nevoie de 4 directori, 5 secretari și de un asemenea numeros personal administrativ într-un liceu? Cu ce poate contribui directorul a cărui specialitate este, spre exemplu, geografia sau istoria, asistînd la orele de fizică, chimie, matematică, limbi străine etc.? Poate el ajuta în mod efectiv pe profesor din punctul de vedere al conținutului științific? Da, îi poate da unele îndrumări metodice privind predarea în general, verificarea și aprecierea cunoștințelor; de asemenea, în cadrul specialității sale, desigur, îndrumarea și controlul își poate ajunge scopul, precum și în cadrul școlii poate contribui la perfecționarea muncii metodice. Oare numai pentru asemenea contribuție este necesar să se facă o cheltuială atît de mare, căci în fond este plătită nu o muncă eficientă, ci mai mult un paralelism care există între munca directorilor și munca inspectorului de specialitate.

Pentru a înlătura acest paralelism din munca directorilor, considerăm că ar fi mult mai bine ca asistența la ore să fie făcută de inspectori de specialitate, bine pregătiți cu vechime în munca de predare la catedră și care să aibă toată competența didactico-științifică pentru ca cel asistat la lecții să primească în adevăr ajutorul necesar. Prin noua împărțire administrativă a țării în județe, au luat ființă inspectoratele județene care sînt încadrate cu un corp puternic de inspectori de specialitate, ajungînd ca pentru unele discipline mai importante să fie chiar mai mulți inspectori, tocmai pentru a se face o îndrumare competentă și un control eficient, care să ducă la ridicarea calitativă a nivelului procesului instructiv-educativ.

---

* Nu este cuprins comandantul unității de pionieri din liceu.

Un inspector de specialitate, asistînd la lecții, va îndruma cadrele asistate cu toată competența asupra conținutului științific care trebuie neapărat asigurat, asupra metodicii predării și chiar le va da îndrumări în legătură cu tot ceea ce e nou în domeniul specialității respective, mai ales cînd profesorii sînt și tineri și nu au experiență în munca de catedră.

Realizează directorul aceste cerințe la orele asistate? Bineînțeles că nu.

Nu punem problema inutilității directorului. În ceea ce privește activitatea acestuia, considerăm că ar trebui să i se lase numai munca de organizare și gospodărire a școlii și a procesului de învățămînt și să i se lărgească mai mult atribuțiile în sfera de acțiune a disciplinei financiare pentru dezvoltarea bazei materiale a școlii.

Într-un liceu n-ar mai fi nevoie, după părerea noastră, de atîția directori care să greveze fondul de salarii, făcînd astfel să crească cheltuielile ce revin pentru fiecare elev și ar fi suficient numai 2 directori (un director și un adjunct), care ar putea să facă față cu prisosință problemelor de ordin organizatoric, gospodăresc și de conducere. Acordarea postului de adjunct al directorului să se facă de la un număr de cel puțin 20 de clase în sus, pentru a-și dovedi utilitatea. Privitor la legarea nemijlocită a muncii de conducere cu practica predării la catedră, directorul coordonator fiind profesor, este bine să nu fie degrevat de ore și să aibă un minimum-minimorum ca obligație de predare de 3—4 ore săptămînal, renunțîndu-se astfel la degrevarea completă a directorilor, iar degrevarea parțială să înceapă de la un anumit tip de liceu, școală generală etc. În felul acesta, pe de o parte, s-ar rezolva problema legăturii directorului cu munca sa de bază — predarea unui obiect de învățămînt pentru care s-a pregătit — și pe de altă parte, implicit, s-ar reduce și o parte din cheltuielile de prisos.

De asemenea, activitatea secretariatului efectuată de 5 secretari poate fi redusă, considerăm noi, la 2 sau cel mult 3 secretari, printr-o organizare mai judicioasă și operativă a muncii. În acest scop, se impune simplificarea la strictul necesar a formelor de evidență și a lucrărilor solicitate de diferite foruri (uneori cerîndu-se aceeași lucrare de mai multe ori în cursul unui an — recensăminte, sondaje, scheme, sau lucrări de importanță minoră, care pur și simplu pot fi rezolvate telefonic), făcînd astfel economie atît de timp, cît și de hîrtie (inclusiv tipărirea a tot felul de formulare care costă bani). Aceasta constituie o problemă importantă asupra căreia trebuie să ne îndreptăm neapărat atenția. De ce ajungem de multe ori la evidența evidenței, cînd ne putem organiza mai judicios scriptele și putem da mai multă operativitate muncii?

Ținerea evidenței școlarizării, întocmirea registrelor matricole, eliberarea foilor matricole și a diplomelor sînt operațiuni de bază din orice școală care nu trebuie complicate. Dacă analizăm această problemă numai cu 15—20 ani în urmă, vom constata că un liceu destul de populat avea 2 directori (un director și un subdirector), doi secretari (un secretar-șef și un secretar principal) și totuși problemele de conducere și secretariat erau rezolvate fără prea mari greutăți. Înmulțirea formularelor și a registrelor de evidență, amplificarea unor lucrări administrativ-contabile în cadrul școlilor, n-au făcut decît să ducă la creșterea numerică a personalului funcționăresc-administrativ și o dată cu el și a fondului de salarii, ducînd astfel nemijlocit la o creștere a cheltuielilor pe cap de elev.

Actuala formă de evidență contabilă din școli, pe lîngă faptul că cere un om bine pregătit și de specialitate, atrage după sine o întreagă și complexă gamă de operațiuni și de formulare de evidență. Operațiunile pe care le execută în general contabilitatea unui liceu se referă la plata salariilor, plata cheltuielilor de întreținere, plata materialului didactic, a mijloacelor fixe și a obiectelor de inventar, a materialelor de întreținere și o dată pe an a reparațiilor. Liceul, din punctul de vedere al evidenței contabile, nu poate fi asemuit cu o unitate economică, unde evidența economică se manifestă permanent cu toată amprenta celor trei forme ale evidenței (tehnic-operativă, contabilă și statistică). Actualul sistem de fărîmițare a evidenței în licee a dus implicit la crearea unei suite de formulare care trebuie completate și controlate și pentru care se cheltuiește și se consumă timp.

Perfecționarea sistemului de evidență și reducerea formularisticii în aceste unități de învățămînt nu numai că ar aduce după sine o economie privind cheltuielile cu formularele și tot felul de registre, dar ar aduce și o economie privind consumul de forță de muncă. Spre

exemplu, de ce pe lîngă registrul numerelor de inventar se mai completează sute de fişe individuale şi colective pentru mijloacele fixe, cînd datele din fişă ar putea fi cuprinse în registrul numerelor de inventar, realizînd în felul acesta o mare economie de hîrtie şi de timp şi existînd şi o evidenţă mai simplă, fiind un singur registru. De asemenea, înlăturarea fişei rulajului, fără de care se pot încheia foarte bine situaţiile contabile, sau încheierea balanţei trimestriale prin plata consumurilor de apă, lumină etc., la 3 luni, ar aduce o economie însemnată nu numai de formulare, ci şi de timp de muncă. Tot pe linia ridicării eficienţei cheltuielilor, dacă raportăm suma de 2 410 000 lei, care reprezintă prevederile bugetare pe anul 1967, la numărul de 2 000 elevi ai liceului respectiv, constatăm că numai cheltuielile din bugetul liceului sînt în medie de lei 1 205 anual pentru fiecare elev. Reţinem faptul că ne referim strict la cheltuielile anuale din bugetul şcolii, fără a adăuga cota-parte din amortizările imobilului, a mijloacelor fixe, a bunurilor de inventar etc., cu care a fost dotat liceul; nu sînt cuprinse nici cheltuielile făcute din bugetul statului de alte instituţii care contribuie indirect la învăţămîntul de cultură generală (inspectorate şcolare, minister etc.). Dacă avem în vedere acest fapt, propunerea noastră ca aparatul de conducere să se rezume la un director şi un adjunct, personalul de secretariat la un secretar-şef, un secretar principal şi un secretar-contabil, ca urmare a simplificării evidenţei contabile, ar duce la o economie anuală de circa 78 000 lei. Raportînd această sumă pe cap de elev, ar veni o economie de 38 lei anual, care nu este o sumă neînsemnată.

Dacă am calcula numai după numărul elevilor claselor IX—XI, conform datelor din Anuarul statistic al Republicii Socialiste România, 1967, economia s-ar ridica la suma de aproape 12 000 000 lei, o sumă destul de mare.

Ce ar însemna oare volumul acestor economii pentru învăţămînt? Răspunsul este desigur construirea de noi săli de clasă, de noi localuri de şcoli generale şi licee de care vom avea nevoie. Dacă am scinda prevederile bugetare în cheltuieli pentru plata salariilor cadrelor profesorale şi personalului şcolii, de o parte, şi cheltuielile curente (baza materială şi de întreţinere), de altă parte, la liceul luat în discuţie, constatăm că 73% din buget îl constituie salariile şi numai 27% rămîne pentru întreţinere şi bază materială, ceea ce ne demonstrează încă o dată că este nevoie de o revizuire a schemei de încadrare în aparatul de conducere şi în administraţie.

Cercetîndu-se proporţia cheltuielilor în cîteva ţări din Europa [1], s-au obţinut cîteva date care ne informează asupra structurii cheltuielilor şi anume:

Ţări		*Procente*	*Salarii*	*Alte cheltuieli*
Austria	1959	100	58,5%	41,5%
R.F.G.	1959	100	57,8%	42,2%
Italia	1959	100	69,7%	30,3%
Norvegia	1959	100	69,5%	30,5%
Anglia	1959	100	49,6%	50,4%
Suedia	1958	100	87,1%	12,9%

Datele din tabel ne arată că dintre cele 6 ţări numai Suedia are o proporţie foarte ridicată a cheltuielilor de învăţămînt la grupa „salarii", în timp ce Anglia, R.F.G., Austria etc., au proporţii mai scăzute, crescînd însă cheltuielile pentru baza materială. Prin prezenţa acestor date din tabel nu încercăm să facem o comparaţie cu nivelul cheltuielilor din ţara noastră, ci prezentăm informativ cum sînt grupate cheltuielile de învăţămînt în unele ţări din Europa şi tendinţa pentru sporirea cheltuielilor ce se fac pentru baza materială.

Dacă în prima parte a articolului am analizat eficienţa cheltuielilor de învăţămînt legate de schema personalului de conducere şi administraţie, în partea care urmează vom analiza eficienţa cheltuielilor după rezultatele obţinute în procesul instructiv-educativ la finele anului şcolar (septembrie 1967).

În procesul de învăţămînt anunţarea rezultatelor obţinute cunoaşte două etape distincte şi anume: etapa trimestrială şi cea finală. În etapa trimestrelor I şi II, rezultatele sînt prezentate individual, adică ale fiecărui trimestru în parte, fără a se face o corelare între rezultatele celor două trimestre, iar etapa *finală* la rîndul ei are două momente şi anume: a. comunicarea rezultatelor de sfîrşit de an (iunie), cînd, statistic, acestea sînt prezentate pe cei trei indicatori principali: promovaţi, corijenţi şi repetenţi; b. comunicarea rezultatelor corijenţelor (în septembrie), cînd sînt stabiliţi, de data aceasta, numai doi indicatori: „pro-

[1] Rapports et études statistiques, UNESCO. 1967 (Methodes d'analyse des dépenses d'enseignement — Fredrich Eddving).

movați și repetenți". În urma rezultatelor din septembrie se completează „Darea de seamă statistică anuală", care cuprinde totalul promovaților și repetenților pe anul școlar respectiv.

Analizînd cei trei indicatori: promovați, corijenți și repetenți, constatăm că această categorie — „repetenți" — duce la pierderi, la cheltuieli neeficiente și deci la o repetare a investițiilor în anul școlar următor.

Conținutul teoretic al acestei probleme de analiză a cheltuielilor după rezultatele obținute, îl vom ilustra și demonstra pe baza datelor statistice obținute în procesul instructiv-educativ la finele anului școlar (septembrie 1967), la liceul amintit mai sus. De pildă, analizînd structura rezultatelor legate de pierderile nerecuperabile (repetenții), constatăm că dintre cele două secții, secția serală are cel mai mare procent de repetenți, iar în cadrul secției de zi procentul cel mai mare de repetenți îl au clasele V—VIII.

Întrucît calculul cheltuielilor din bugetul școlii l-am făcut pe unitate de elevi, rezultînd cu actuala schemă administrativă și de conducere o cheltuială în sumă de 1 205 lei pe elev, putem stabili că pierderile băneși pe cele două secții ale școlii — numai pentru repetenți — se ridică la circa 259 075 lei pe liceu.

Menționăm că acestea sînt pierderile directe, care își au sursa în bugetul școlii, însă la acestea se mai adaugă o serie de cheltuieli pe care nu le-am calculat, ca de exemplu: cheltuieli pentru diferite acțiuni sanitare (vaccinuri, tratamente preventive și curative, medicamente, asistența medicală etc.), precum și unele cheltuieli social-culturale făcute cu excursiile, drumețiile, tabere, cămine, cantine etc.

Dacă am extinde calculul la întreaga masă de elevi din toate școlile generale și din liceele de cultură generală din țară, am constata că oricît de mic ar fi procentul mediu de repetenți pe populația școlară, totuși sumele cheltuite pentru aceștia ar fi foarte mari.

Deși munca de instruire și educare are un specific al ei și nu o putem asimila în totul cu producția de bunuri materiale, unde perfecțiunea tehnicii, ridicarea calificării profesionale, organizarea științifică a producției etc., fac ca rebuturile să tindă către „0", în procesul instructiv-educativ lucrurile nu pot avea aceeași imagine. Desigur și în munca cu elevii vorbim de organizarea științifică a muncii în școală, de metode noi de predare, de modernizarea predării și a învățămîntului, de introducerea elementelor tehnice în procesul de transmitere a cunoștințelor și chiar al verificării cunoștințelor.

Diafilmul, diapozitivul, filmul, radioul, televizorul, magnetofonul etc., sînt mijloace relativ moderne de creștere a eficienței învățămîntului, alături de tendința permanentă de creștere a măiestriei pedagogice și de ridicarea nivelului profesional prin cursuri I.P.C.D. etc. Deci și în această direcție există o tendință și o preocupare permanentă de perfecționare, tocmai cu scopul ca rezultatele să fie din ce în ce mai bune. De asemenea, nu trebuie să uităm că în această activitate se lucrează cu elementul uman. În procesul de formare a elevului ne întîlnim cu particularitățile lui de vîrstă, ne întîlnim cu diferiți factori influenți asupra personalității copilului, întîlnim familia, colectivul din școală, din clasă și cel dinafara școlii etc., deci educatorul trebuie să *țină seama* de toți factorii și să se sprijine pe cei care-l pot ajuta în munca sa.

Oricît de minuțios și științific ar fi organizat procesul acesta de transmitere a cunoștințelor, nu putem face însă afirmația că am putea reduce pierderile la „0". Totuși, dragostea de profesie, lupta pentru aplicarea celor mai moderne mijloace de predare, perfecționarea măiestriei pedagogice, lupta necontenită de atragere a elevului către o muncă organizată și trezirea interesului pentru a se pregăti permanent și temeinic, sînt instrumente eficace, care pot duce nemijlocit la rezultate tot mai bune, diminuînd astfel în proporție substanțială numărul repetenților.

Dacă în țările capitaliste costul pregătirii unui elev este suportat în general de familie, iar bugetul statului capitalist contribuie într-o foarte mică măsură la pregătirea școlarului, în țara noastră, prin grija Partidului Comunist Român, cheltuielile pentru învățămînt sînt făcute din bugetul statului și de aceea trebuie mobilizați toți factorii care prin contribuția lor pot să ducă la reducerea cheltuielilor neeficiente, nu printr-o promovare „ieftină", ci din contră printr-o exigență sporită, rezultatele fiind expresia tuturor eforturilor comune: elev și profesor. Rezultatele să oglindească folosirea din plin a celor 50 minute ale lecției, a laboratoarelor și ca-

binetelor de predare și în mod deosebit să reflecte folosirea întregului arsenal de material didactic pentru care se fac investiții mari, tocmai ca asimilarea cunoștințelor să fie cît mai temeinică.

În concluzie, printr-o organizare judicioasă a muncii în școală, prn folosirea din plin a condițiilor materiale de care dispune școala, pe de o parte, și a măiestriei pedagogice a cadrelor, pe de altă parte, se va ajunge nemijlocit la creșterea eficienței cheltuielilor ce se fac pentru învățămîntul nostru de cultură generală.

Mijloace tehnice de transmitere a informației în procesul de învățămînt

Prof. EUGEN NOVAC
Baia-Mare

În țara noastră funcționează în prezent diverse laboratoare didactice. Printre acestea se înscrie și laboratorul didactic universal *, care permite transmiterea de informații complexe și specifice oricărei discipline de învățămînt, prin cooperarea și dirijarea telecomandată de la un pupitru de comandă a sistemului de in-

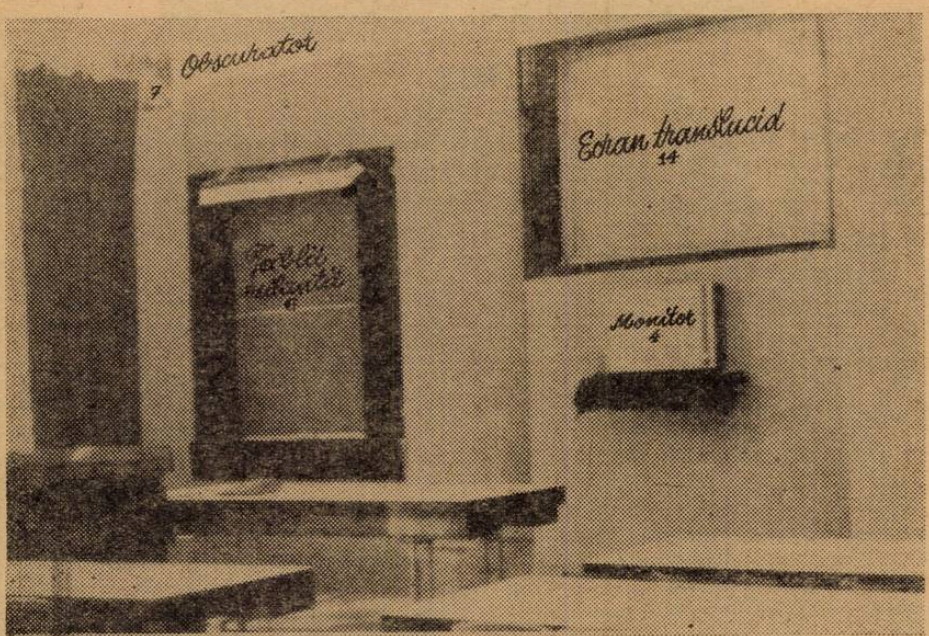


Fig. 1

* Laboratorul funcționează la Liceul de cultură generală nr. 1 din Baia-Mare. Concepția și proiectul aparțin autorului articolului. Acest laborator asigură condiții de igienă și confort prin instalații de aer condiționat și ionizat, precum și prin dimensiunea, coloritul și amplasarea mobilierului.

formare optică, a sistemului de informare auditivă și, într-o oarecare măsură, a celui de informare tactilă.

Descrierea laboratorului didactic universal : Pupitrul de comandă (5— fig. 1 și fig. 2), amplasat într-un punct al laboratorului cu vizibilitate bună a tuturor factorilor ce concură la desfășurarea lecției,

este realizat dintr-un schelet metalic pe care sînt montate : aparatele de comandă, aparatele de protecție și distribuție electrică, instalațiile de semnalizare optică ; de asemenea, există un spațiu rezervat instalației electronice necesare învățămîntului programat.

mese, reostate de reglare a dozării semnalului spre instalația de stereofonie.

Instalația de semnalizare optică pentru înregistrarea și reproducerea sonoră este compusă din semnalizatoare, magnetofon, picup, amplificator, comutator de introducere a semnalului în amplificator

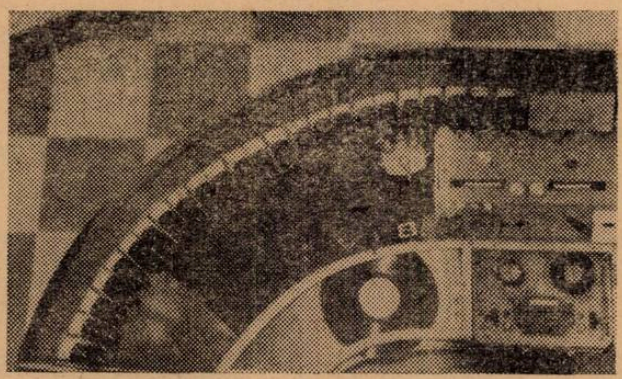


Fig. 2

Toate aceste aparate sînt acoperite cu o mască din lemn lustruit, dînd pupitrului o înfățișare de mobilă, fără a constitui un punct de atracție pentru elevi în timpul activităților în laborator.

Aparatele de comandă sînt concretizate prin : întrerupătoare, comutatoare, reostate, potențiometre, butoane pentru comanda pornirii-opririi, reversibilității, distribuției semnalelor optice și sonore provenite de la aparatul cinematografic, pentru pornirea-oprirea, reglarea focalizării și schimbarea cadrelor la aparatul de proiecție cu cadre independente și pentru pornirea-oprirea și conectarea instalației de tragere temporizată a diascopului cu cadre peliculă continuă. De asemenea, există comutatoare pentru deplasarea pe verticală și orizontală a diascopului, pentru pornirea și inversarea sensului benzii de la tabla rulantă, pentru pornirea instalației temporizate de obscurare a sălii, pentru comanda dublă a tuturor categoriilor de iluminat și ventilație.

Aparatele de protecție și distribuție electrică constau din : tablou de siguranțe automate la intrarea trifazică, baterie de siguranțe electromagnetice pe fiecare circuit de distribuție, placă de distribuție, transformator cu redresor pentru distribuția oricărei tensiuni la

provenit de la magnetofon și picup, doza fotoelectrică, numărul de particule, microfon, radio, televiziune.

Planșeta de lucru se află în fața camerei de luat vederi a episcopului electronic.

Sistemul de informare optică cuprinde: tunelul optic, tabla rulantă, instalația de obscurarea sălii, circuitul închis de televiziune.

Tunelul optic este un trunchi de piramidă dreptunghiulară avînd baza mare un ecran translucid (vezi fig. 1 și 3) și baza mică o oglindă de cristal, legate printr-un schelet metalic cu muchii ce întind o pînză opacă. Acest tunel optic este instalat în afara laboratorului. Baza mare este montată într-o deschidere în peretele frontal al Laboratorului avînd rolul de ecran pentru proiecție prin oglindă pentru aparatul cinematografic T 16 montat pe o platformă (1 — fig. 3), pentru diafilm cu cadre independente montate pe platforma (2 — fig. 3) instalată pe barele superioare ale tunelului, pentru aparatul de proiectat medalioane dia. cu tragere programate (3 — fig. 3) instalat sub oglindă.

Tabla rulantă (vezi fig. 1) este o bandă din P.V.C. turnat pe pînză, de culoare albastră, montată pe doi tamburi orizon-

tali ; unul este antrenat printr-un angrenaj de un motor electric, iar celălalt este cufundat într-un jgheab în care se află un burete umezit continuu printr-un tub perforat montat în interiorul lui și alimentat de la rețeaua de apă curentă. Tot ansamblul este montat pe un schelet me-

Sistemul de informare auditivă este realizat prin : instalația de sonorizare, instalația de corectare sonoră, instalația de înregistrare și redare sonoră.

Instalația de sonorizare este compusă din patru tuburi sonore cu difuzoare specializate pentru frecvențe diferite, mon-

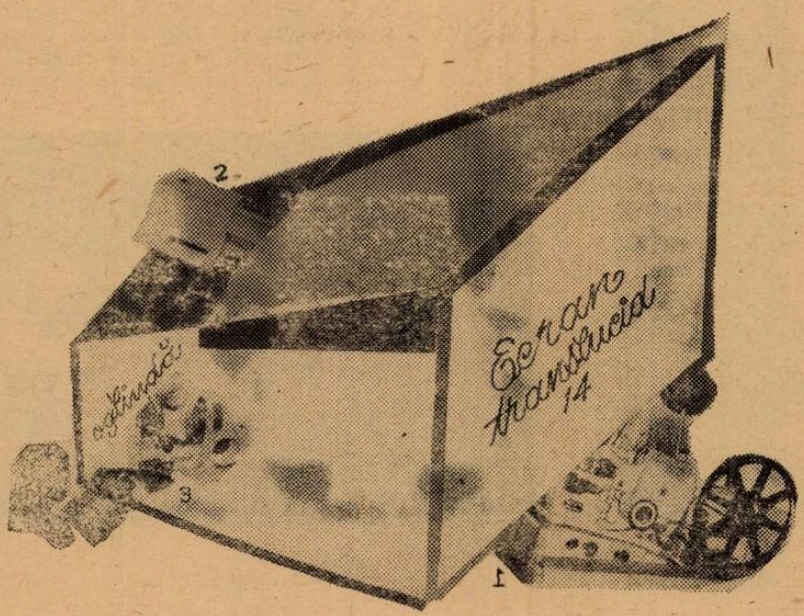


Fig. 3

talic cu console de susținere și fixat într-o nișă în peretele frontal, avînd o ramă de lemn. Pentru reliefarea scrisului tabla este luminată cu un tub fluorescent, sub un unghi convenabil.

Instalația de obscurare a sălii este realizată printr-un sistem de șine, cu role care susțin un ansamblu de perdele opace. Rolele sînt trase de un cablu antrenat de un motor electric cu angrenaj de multiplicare și limitator de cursă (7 — fig. 1) cu comutator de sens. Angrenajul îndeplinește și funcția de temporizare a obscurării.

Circuitul închis de televiziune (4 — fig. 1) îndeplinește funcția de episcop electronic (nu este montat în laboratorul prototip). Monitorul este montat sub ecranul tunelului optic pe peretele frontal, iar camera de luat vederi montată cu obiectivul spre planșeta de scris a pupitrului de comandă.

tate pe cei patru pereți ai sălii. Difuzoarele sînt conectate la ieșirea din amplificator prin reostate de reglaj al dozării semnalului, obținîndu-se în acest mod treisprezece zone de audiție maximă posibile.

Instalația de corectare sonoră este realizată prin coloane fono-absorbante construite din vată industrială pe schelet de lemn, sub formă de prizme cu baza triunghiulară, montate vertical pe pereții laboratorului, prin lustruirea tavanului în formă de bolți concave pentru reflectarea dirijată a undelor sonore prin perdele de catifea și pardoseală amortizoare din plăci de P.V.C. lipite prin uși capitonate.

Instalația de înregistrare și redare sonoră este prevăzută cu doză de citire de pe disc, doză de citire fotoelectrică și doză de citire și înregistrare magnetică, amplificatoare.

Sistemul de „informare tactilă" este format dintr-un ansamblu de mese de lucru prevăzute cu instalații de apă, instalații termice și instalații electrice. Masa

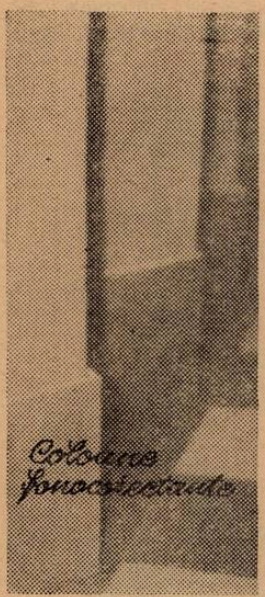


Fig. 4

de lucru, pe schelet metalic, are fața și manșetele din lemn acoperite cu melacart.

Instalația de apă (lavoar și robinet cu prelungire) este montată într-o nișă (17 — fig. 5) la capătul mesei, căptușită cu melacart și acoperită cu un capac.

Instalația termică este compusă dintr-o planșetă metalică, căptușită cu cărămidă refractară, montată pe console asamblate pe scheletul metalic al mesei. Ea este dispusă în partea inferioară a unei nișe aflate la celălalt capăt al mesei, opus nișei instalațiilor de apă. Nișa este căptușită cu materiale termic izolante, conține un bec teclu și se deschide cu un capac (18 — fig. 5).

Instalația electrică dispune, de asemenea, de o nișă (19 — fig. 5) amplasată la mijlocul mesei. Nișa conține prize de legătură cu pupitrul. Pe partea inferioară a capacului nișei este montată o planșetă cu găuri pentru montaje de electricitate și electronică. Nișa conține o trusă minimă de aparate electrice.

Prin folosirea acestui laborator volumul de informații transmis elevilor crește de nenumărate ori față de cel transmis cu mijloacele tehnice folosite independent, fără un centru unic de comandă. Pe de altă parte, prin faptul că informațiile

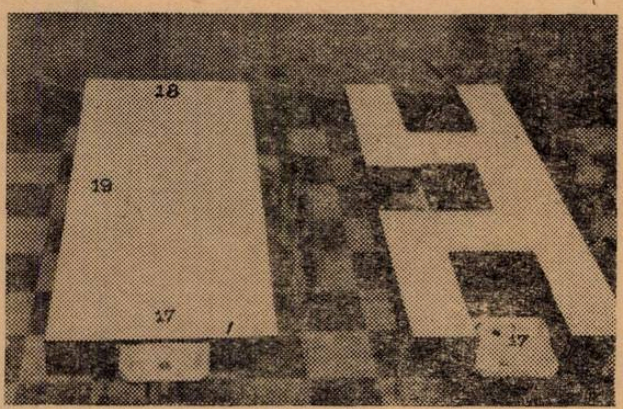


Fig. 5

transmise solicită simultan mai multe simțuri, însușirea cunoștințelor devine trainică. Coordonarea centralizată asigură securitatea în timpul lucrărilor de laborator. Timpul afectat transmiterii de informații de către profesori scade mult; orele rămase disponibile sînt consacrate activităților de consolidare a cunoștințelor. Prin acest laborator didactic universal dotarea tehnică a școlii crește considerabil, fără a crește însă în aceeași măsură și prețul, comparativ cu situația în care dotarea s-ar face cu aparate de eficiență echivalentă, însă independente.

Asupra tehnicii utilizării acestui laborator în procesul de învățămînt, ca și asupra eficienței lui instructiv-educative, vom reveni într-un articol viitor.

Corelația dintre pregătirea teoretică, metodică, și practica pedagogică

Lector VALERIU OROS
Institutul pedagogic, Baia-Mare

Rapiditatea cu care se dezvoltă economia țării noastre, știința și tehnica contemporană creează premisele extinderii învățămîntului general și obligatoriu la 10 ani. Această extindere a școlarității reclamă, pe lîngă o creștere însemnată a numărului de cadre didactice, perfecționarea continuă a procesului de pregătire științifică și metodică. În acest sens, învățămîntul superior pedagogic trebuie să asigure în continuare formarea unor profesori înarmați cu cunoștințe profesionale temeinice și cu metodele cele mai moderne de transmitere și însușire a acestora, profesori capabili să rezolve cu competență problemele complexe care se pun în fața procesului de învățămînt.

La formarea în facultate a viitorilor profesori pentru școala de cultură generală disciplina de metodică — îmbinată armonios cu activitatea practică — aduce o contribuție dintre cele mai substanțiale. Ea contribuie nemijlocit la întregirea și lărgirea pregătirii profesionale, creînd premisele formării primelor priceperi și deprinderi didactico-metodice. Însușirea noțiunilor teoretice de metodică, verificate și întregite de practica pedagogică desfășurată direct în școli, facilitează munca viitorului profesor mai ales în primii ani de învățămînt, ajutîndu-l să evite unele greșeli inerente oricărui început. Evident, în procesul de învățămînt profesorul nu se va mărgini numai la cunoștințele metodice primite în facultate, ci în mod firesc le va lărgi și adînci.

★

Cu puțini ani în urmă, „Revista învățămîntului superior" a publicat o serie de articole[1] care abordează sub diversele ei aspecte problema organizării și desfășurării practicii pedagogice a studenților, precum și împletirea organică a cunoștințelor teoretice cu activitatea didactică. În coloanele revistei au fost emise păreri și s-au făcut propuneri judicioase de către cadrele didactice care într-un fel sau altul sînt chemate să organizeze și să conducă această „parte integrantă a procesului de învățămînt" ce are drept scop „să consolideze și să îmbogățească pregătirea de specialitate, pedagogică și metodică a studenților și să le formeze deprinderi de muncă didactică și calitățile morale necesare educatorilor de tip nou"[2].

Numeroasele propuneri, unele deosebit de prețioase, adeveresc în fond un singur lucru: actualul sistem de organizare și desfășurare a practicii pedagogice necesită serioase îmbunătățiri. Studiul privind dezvoltarea învățămîntului superior în Republica Socialistă România, întocmit de Ministerul Învățămîntului pe baza indicațiilor conducerii de partid și de stat, prilejuiește o nouă dezbatere, în perspectivă a problemelor complexe ale școlii noastre superioare, printre care și cea a pregătirii practice a studenților în strînsă conexiune cu cea teoretică.

Aproape toate discuțiile purtate în presă pînă acum privind corelația optimă dintre teoria și practica pedagogică pledează pentru menținerea în facultate a practicii de probă[3]. Renunțarea la ea, așa cum preconizează recentul studiu elaborat de Ministerul Învățămîntului, ar

---

[1] N. Apostolescu, *Observații și propuneri pentru îmbunătățirea practicii pedagogice a studenților*, „Revista învățămîntului superior" nr. 3—4/1963; V. Farcașiu, *Predarea metodicii în institutele pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", nr. 1/1965; C. Marinescu, D. Vrabie, I. Cîrlan, *Unele probleme ale practicii în institutele pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", nr. 10/1963; N. Oprescu, *Să ridicăm nivelul științific al practicii pedagogice a studenților*, „Revista învățămîntului superior", nr. 5—6/1963; T. Pop, *Să îmbunătățim continuu pregătirea pedagogică și metodică a viitoarelor cadre didactice pentru învățămîntul de cultură generală*, „Revista învățămîntului superior", nr. 1/1961.

[2] Ordinul Ministerului Învățămîntului nr. 2412/1959 cu privire la îmbunătățirea conținutului organizării și desfășurării practicii pedagogice în instituțiile de învățămînt superior.

[3] Vezi I. Comănescu, *Modalități de efectuare a practicii pedagogice în învățămîntul superior*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1967, p. 114; I. Antohi, *Pregătirea practică pedagogică la nivelul învățămîntului superior*, „Gazeta învățămîntului", nr. 907 (din 28.VIII.1967), p. 2; G. Crep, *Perspective noi în practica pedagogică*, „Gazeta învățămîntului", nr. 911 (din 8.IX.1967), p. 3.

limita mult acțiunea principiului legăturii teoriei cu practica, ar avea urmări defavorabile pe linia pregătirii profesionale a studenților : ar scădea interesul pentru activitatea viitoare la catedră, ar afecta preocuparea studenților pentru prima formă de practică (practica demonstrativă), neavînd în față perspectiva apropiată a susținerii lecțiilor de probă, nu le-ar da posibilitatea practicanților să se integreze deplin cel puțin în practica continuă a colectivului cadrelor didactice, în climatul școlii, în psihologia specifică procesului de învățămînt [4], rămînînd, în ultimă instanță, în școală doar musafiri ignorați și efemeri, iar formarea și cultivarea încă din facultate a dragostei și interesului pentru cariera didactică ar avea de suferit.

În lumina teoriei marxiste a cunoașterii și a cuceririlor pedagogiei științifice marxiste, rolul practicii pedagogice — fie ea demonstrativă sau de probă — nu mai poate fi contestat de nimeni. Imperativul pentru toți factorii meniți a organiza, conduce și îndruma această latură importantă a procesului de învățămînt, constă în stabilirea măsurilor și modalităților optime de realizare.

În facultățile de filologie, ca și la celelalte de altfel, audierea cursului teoretic de metodică are loc în penultimul an de studii și se bazează pe un anumit cuantum de cunoștințe teoretice din domeniul specialității, mai ales, al pedagogiei și psihologiei.

Pentru o temeinică pregătire profesional-științifică a studenților, pe linia formării unor priceperi și deprinderi didactico-metodice, se impune ca o necesitate imperioasă *găsirea unei corelații optime între predarea cursului teoretic de metodică și desfășurarea practicii demonstrative*.

Însușirea, dar mai ales fixarea și aprofundarea cunoștințelor teoretice de metodică, sînt facilitate de demonstrarea aplicării lor în practică într-un timp cît mai apropiat de cel al audierii cursului. Cunoștințele teoretice fiind încă recente stimulează în lecțiile demonstrative atenția, observația, interesul și curiozitatea, iar analiza acestora devine bogată în întrebări și discuții generate de asistența activă, ea constituind o interesantă și plăcută ocazie pentru practicanți de a face un schimb util de opinii, de a-și valorifica și dezvolta cunoștințele de specialitate și didactico-metodice, spiritul critic etc. Toate acestea converg spre acumularea de cunoștințe privind lecția ca formă de bază a procesului de învățămînt și, transformîndu-se în priceperi, asigură formarea mai tîrziu a deprinderii de a o conduce cu competență.

Se impune, așadar, *organizarea și desfășurarea practicii pedagogice demonstrative în corelație strînsă cu desfășurarea predării cursului și seminarului, în așa fel încît principiul legăturii teoriei cu practica să-și găsească un cîmp larg de acțiune*. În legătură cu această corelație, unele propuneri apărute în presă evidențiază lipsa unui punct de vedere unitar în ceea ce privește locul, durata și volumul lecțiilor demonstrative. În timp ce unele propuneri concep reducerea practicii pedagogice demonstrative ca durată și volum [5], altele o extind [6]. A reduce practica pedagogică demonstrativă de la anul al doilea la o lună sau chiar la un semestru, după actualul sistem de organizare, înseamnă a ignora necesitatea împletirii organice a cunoștințelor teoretice de metodică cu activitatea practică desfășurată de studenți și, în cazul acesta, neputîndu-se asigura lecțiilor o fundamentare teoretică-științifică, a nu ține seama de pericolul formalismului și empirismului în analiza lor. Nu vedem, de exemplu, justificat faptul ca studenții anului al II-lea să asiste în luna octombrie, cînd la facultate se predă metodica scris-cititului în clasele I—IV, la lecții demonstrative de lectură și gramatică la clasele V—VIII. De asemenea, numărul de 14—15 lecții demonstrative nu asigură studenților posibilitatea de a asista la cel puțin cîte o lecție din fiecare tip, cu variantele sale, fără să mai vorbim de necesitatea asistării și la cîteva lecții de istorie și de analiză literară în clasele IX—XII *.

---

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința Uniunii Asociațiilor studențești din Republica Socialistă România*, din 20.II.1967, p. 8—9.

[5] Vezi C. Marinescu, D. Vrabie, I. Cîrlan, *Unele probleme ale practicii în institutele pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", nr. 10/1963, p. 42.

[6] Vezi V. Farcașiu, *Predarea metodicii în institutele pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", nr. 1/1965, p. 25.

* Avem în vedere programa cursului de metodică care prevede și cîteva noțiuni de metodică pentru acest ciclu de învățămînt, realizîndu-se astfel o legătură indestructibilă între problemele metodice specifice vîrstelor.

O bună organizare a practicii pedagogice oferă posibilitatea corelării cel puțin a capitolelor mai importante ale cursului de metodică cu activitatea practică a studenților.

Prima parte a cursului de metodică la facultățile de filologie din institutele pedagogice este destinată predării metodicii scris-cititului în clasele I—IV. În timp ce se predă teoretic acest prim capitol, considerăm necesar ca și practica pedagogică demonstrativă să se desfășoare la aceste clase, iar activitatea din seminar să fie îndreptată spre dezbaterea mai detaliată a problemelor specifice ciclului I. Studenții au astfel posibilitatea să urmărească concret aplicarea metodei fonetice analitico-sintetice în predarea scris-cititului, caracterul ei științific, eficiența ei, să asiste la lecții cu conținut literar și cu conținut practic-științific etc. Se pot organiza anumite lecții demonstrative în fața întregului an, iar analiza lor să fie făcută de metodician în spiritul cursului. La sfîrșitul predării acestei prime părți din curs, însoțite de lecții demonstrative și de seminarii, studenții pot fi solicitați să susțină și ei lecții de probă la aceste clase. Considerăm necesară efectuarea practicii de către studenții institutelor pedagogice și la clasele I—IV, firește cu o durată limitată, deoarece necunoașterea, fie chiar în linii generale, a problemelor metodice specifice predării citirii explicative poate avea unele repercusiuni în predarea lecturii literare și a gramaticii în ciclul al doilea, în special în clasa a V-a, după cum necunoașterea particularităților predării lecturii literare în clasele V—VIII poate afecta în oarecare măsură succesul predării teoriei și istoriei literare în clasele IX—XII. Profesorul de limbă și literatură română n-ar trebui să se considere calificat exclusiv pentru un ciclu sau altul de învățămînt, ci pregătit să predea în specialitate la oricare din clasele I—VIII sau I—XII. Unii profesori sînt, de altfel, atestați în acest sens.

Partea a doua a cursului este destinată predării metodicii lecturii literare în clasele V—VIII și a cîtorva noțiuni de metodică a predării istoriei literare la clasele IX—XII. În această perioadă de predare a cursului, lecțiile demonstrative pot fi efectuate exclusiv la lectură literară. Printr-o colaborare armonioasă între institut și școli și pe baza unei planificări chibzuite acest lucru este posibil. Este necesar ca și profesorul la care se efectuează practica demonstrativă să posede planificarea calendaristică a metodicii anului și chiar să asiste cînd este posibil la unele cursuri și seminarii. Aceasta ar aduce o contribuție mai eficientă la susținerea și la analiza lecțiilor demonstrative în lumina teoriei metodice predate la curs. După expunerea metodelor de predare a literaturii, de exemplu, în proxima zi de practică sau în săptămîna următoare, în cadrul celor trei ore afectate, se poate urmări la fiecare clasă folosirea cu prioritate a unei anumite metode. La fel, după expunerea sistemului de lecții de lectură literară, se poate planifica pentru fiecare clasă, în ziua respectivă, un anumit tip de lecție sau variante ale aceluiași tip.

În ultima parte a cursului, cînd se audiază metodica predării limbii, lecțiile demonstrative pot fi exclusiv la gramatică, iar lecțiile de lectură literară la diferite clase, prevăzute în planificarea profesorului pentru ziua de practică respectivă, pot fi susținute de studenți ca lecții de probă. Cunoștințele de metodica predării lecturii, însușite în etapa precedentă, permit acest lucru. Spre sfîrșitul anului, cînd studenții și-au format — în corelația : curs — seminar — practică demonstrativă și de probă — unele priceperi de muncă cu clasa, lecțiile demonstrative pot să dispară treptat, oferind din ce în ce mai mult spațiu celor de probă *.

Chiar în cadrul acestei structuri propuse, înțelegem că nu se poate evita caracterul *relativ* al corelației dintre predarea cunoștințelor teoretice și desfășurarea activității practice.

Desigur, despre o corelație „perfectă" între predarea cursului de metodică de la facultățile de filologie și desfășurarea practicii demonstrative în școlile de bază nu se poate vorbi, deoarece în facultate predarea metodicii limbii române și cea a lecturii literare se efectuează succesiv, în timp ce în școală predarea gramaticii și lecturii literare în clasele V—VIII se desfășoară concomitent. Între ritmul predării cursului și ritmul practicii demonstrative există uneori avansări și devansări. Ele provin din *corelația relativă* dintre parcurgerea programei cursului la facultate și parcurgerea programei de limbă și lectură literară la clasele unde se desfășoară practica, la care se adaugă și structura diferențiată a anului de învățămînt în școli și facultăți. Această

---

* Folosirea acestui sistem la Facultatea de filologie din institutul nostru a dat cele mai bune rezultate.

relativă corelație îl obligă pe metodician la acceptarea unor lecții demonstrative înaintea cursului, utile totuși pentru a ilustra ceea ce urmează să se predea. Considerăm necesară evitarea distanțării lor prea mari de predarea cursului. Este de dorit ca numărul acesta să fie infim față de cel al lecțiilor demonstrative posterioare cursului și în care se demonstrează aplicarea cunoștințelor teoretice. Apreciem că asistarea la un număr *limitat* din lecțiile demonstrative pentru care n-au fost predate cunoștințele teoretice respective, așa cum se întîmplă deseori, nu duce în mod necesar și implicit la formalism [7]. Dimpotrivă, în cazul cînd aceste lecții sînt planificate judicios, ele pot servi fie ca punct de plecare, fie ca bază a înțelegerii sau ca material — aspecte din lecțiile predate — pentru problemele metodice care urmează să fie transmise și argumentate în cadrul cursului. În acest caz, metodicianului i se creează posibilitatea (ceea ce nu este lipsit de importanță) reconsiderării prin prisma teoriei metodice sau eventual a generalizării unor elemente din activitatea practică, așa încît se poate evita formalismul și empirismul. Pe de altă parte, procedîndu-se astfel, studenții apreciază și se conving de necesitatea și utilitatea cunoștințelor teoretice pentru organizarea științifică a activității practice *. Sub aspectul demonstrării practice a aplicării cunoștințelor teoretice de metodică, desigur procedeul în sine nu este recomandabil, lecțiile demonstrative trebuind să ilustreze ceea ce s-a argumentat teoretic la curs, dar în realizarea unității dintre teoria și practica pedagogică în complexitatea ei, el este *uneori* util, în sensul că oferă anumite exemple concrete pentru curs.

De fapt, metodica generalizează experiența practică, fundamentînd-o teoretic, aceasta fiind una din căile de constituire a metodicii. Or, această cale nu poate fi utilizată parțial și în însușirea obiectului ca atare? Nu opinăm pentru o largă folosire a unui astfel de procedeu decît în măsura în care lecțiile demonstrative anterioare cursului (care apar totuși ca urmare a relativității corelației amintite), pot fi ferite de pericolul formalismului care le-ar amenința dacă ar fi ignorate.

Îmbinînd în tot cursul anului pregătirea metodică, teoretică cu cea practică, studentul se formează temeinic, în timp, în corelația curs — practică — seminar, iar la examen și mai tîrziu la catedră va fi scutit de acele improvizații empirice, jenante, pe care din neștiință le încearcă unii studenți. În susținerea și pregătirea lecțiilor de probă își va putea manifesta întreaga personalitate, va valorifica în mod creator cunoștințele dobîndite prin cele trei forme de pregătire și nu va fi un simplu executant, lipsit de orice notă personală, al indicațiilor, uneori prea regizorale, alteori prea expeditive, ale profesorului.

Pe linia împletirii cît mai armonioase a pregătirii teoretice cu cea practică a studenților o contribuție substanțială o poate aduce crearea unor școli cu o anumită dependență de instituțiile de învățămînt superior cu profil didactic, care să dispună de o bază materială corespunzătoare: cabinet pedagogic bine utilat, sală de proiecție, material didactic modern etc. Profesorii la care se desfășoară practica să fie colaboratori așidui ai metodicianului și ai facultății. Lecțiile lor să fie dintre cele mai reușite, model sub raportul conținutului și al modalității de desfășurare, să placă, să se impună de la sine fără nici un artificiu, să nu aibă nimic forțat și căutat anume. Prin realizarea unor astfel de lecții și a corelării lor cu predarea cursului de metodică credem că întregirea pregătirii profesionale a viitorilor profesori, cultivarea dragostei și interesului pentru cariera didactică, ar avea mult de cîștigat. De altfel, interesul mereu sporit pe care îl manifestă Ministerul Învățămîntului pentru această latură importantă a procesului de învățămînt va duce cu siguranță la găsirea unei soluții acceptabile în corelația curs-practică, corelație menită să contribuie la o cît mai bună pregătire metodico-științifică a viitoarelor cadre didactice atît de necesare pentru învățămîntul de cultură generală.

---

[7] V. Farcașiu, *Predarea metodicii în institutele pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", nr. 1/1965, p. 25; I. Petrașcu, Schrött, L. Sangheli, *Observarea și analiza lecțiilor în cadrul practicii pedagogice*, „Revista învățămîntului superior", nr. 1/1964, p. 33.

* Studenții care înainte de a veni la facultate au funcționat în învățămînt se constată că au o percepere mai viabilă a problemelor metodice, precum și bune rezultate în această direcție.

Probleme privind dezvoltarea și utilitatea pedagogiei comparate

Conf. univ. dr. GH. T. DUMITRESCU

În limbile engleză și franceză se folosește termenul de educație comparată (comparative education, éducation comparée). În limba germană se folosește atît denumirea de „știința educației comparate" (Vergleichende Erziehungswissenchaft), cît și cea de pedagogie comparată (Vergleichende Pädagogik). În limba română a intrat în circulație aceasta din urmă. Poate fi folosit însă cu precizie egală și cel de știință a educației comparate sau comparative. Întrucît termenul pedagogie se folosește chiar ca nume al științei educației în general, este deci destul de potrivit să intre în denumirea acestei noi ramuri a sistemului disciplinelor care studiază, în toată complexitatea sa, procesul formării omului ca personalitate capabilă să-și aducă servicii propriei vieți, societății naționale în care trăiește și umanității.

Începînd din 1964 și 1965 au apărut și la noi cîteva studii despre pedagogia comparată, ocupîndu-se de problema obiectului și metodologiei acestei discipline, de actualitatea și perspectivele ei [1].

Desigur, s-ar putea spune că pedagogii, oamenii de școală, sînt lămuriți asupra rolului și semnificației pe care o are această disciplină. Incontestabil că autorii acestor studii au făcut un real serviciu gîndirii pedagogice din țara noastră. Este însă ușor de înțeles că la dimensiunile unor articole de revistă nu poate fi epuizată tratarea tuturor aspectelor unei discipline care abia se află în proces de constituire. Deși lucrează în acest proces pedagogi militanți, specialiști („educatori comparatiști"), totuși asupra domeniului ei se mai poartă încă discuții. Aprecierea că la noi pînă în prezent s-a scris destul de puțin în acest domeniu are o bază reală. Problema pedagogiei comparate prezintă multe aspecte teoretice și practice care merită să fie discutate de pe pozițiile noastre.

Azi nu mai are rost să se ridice probleme ca acestea: Se poate constitui o astfel de disciplină pedagogică denumindu-și specificul doar după metoda comparativă? Este ea realmente necesară? Poate ajuta la dezvoltarea gîndirii pedagogice pe planul unei națiuni? Cînd totdeauna la baza gîndirii pedagogice au stat și stau concepții filozofice diferite, ce se poate împrumuta de la una la alta? Nu cumva în esența lor pedagogiile naționale sînt intransmisibile și ar părea dăunător să se preia forțat sau prea ușor elemente de la una la alta? etc. S-au luat, într-adevăr, în unele țări și atitudini de adversitate față de pedagogia comparată, acuzînd-o fie că servește ide-

[1] G. Văideanu *Pedagogia comparată*, „Revista de pedagogie" nr. 11, 1964; Stanciu, Stoian, *Pedagogia comparată și actualitatea ei*, „Contemporanul", nr. 11, 1965; Tiberiu Truțer și Vasile Iliescu, *Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație de la Hamburg*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966; Iosif Antohi, *Obiectul și sarcinile științei educației comparate*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1967.

ologia imperialistă [2], fie că ar duce către cosmopolitism, determinînd într-un fel sau altul diminuarea specificului național. Se pare însă că întîlnirile internaționale, discuțiile, adîncirea treptată a faptelor, a tezelor, a finalității ei au limpezit mult situația. Pedagogia comparată a cîștigat credit aproape pretutindeni, a fost însușită de Institutul pentru educație din cadrul UNESCO și de Biroul Internațional de Educație de la Geneva. Numele ei a intrat în circulație universală.

Indiferent de discuțiile ce se mai poartă în ce privește denumirea, cît și în ce privește încercările de a-i prinde într-o definiție toate sensurile, oamenii de știință lucrează concret, fac cercetări, publică studii și dezbat probleme importante ale educației. E adevărat că nici unul din termenii folosiți ca denumire nu este întru totul satisfăcător și la fel nici o definiție a ei din cîte s-au încercat. De aceea, bine s-a făcut că prin consens general s-a renunțat la variate formulări privind definirea ei, ajungîndu-se rațional la convingerea că oricare ar fi acestea în ultima analiză ar putea ajunge să frîneze chiar dezvoltarea cercetărilor, limitîndu-le.

Observînd lista de titluri care indică tematica studiilor dezbătute și publicate cu prilejul succesivelor întîlniri internaționale, putem să ne dăm seama cît de variate sînt problemele, faptele pe care și le-a asumat această disciplină, spre a putea fi cuprinse într-o definiție absolută chiar de la începuturi. În literatura pedagogică universală, astfel de studii se înmulțesc neîncetat și contribuția lor este prelucrată științific, după cum se știe, de către Institutul UNESCO pentru educație cu sediul la Hamburg. Nu îmi propun aici să mă refer la datele despre care au tratat deja studiile publicate în limba română amintite. Voi căuta să desprind cîteva sarcini pentru gîndirea pedagogică românească, în direcția profilării unor acțiuni de afirmare a ei în acest domeniu.

Pedagogia comparată sau știința care studiază educația în mod comparativ are un imens domeniu de cercetare. Pînă aici, studiul acesta aparținea într-o măsură istoriei pedagogiei. Și acesta cercetează evoluția în timp a educației la diferitele popoare, de la epocă la epocă, de la o orînduire socială la alta, analizînd sistematic, instructiv-educativ, instituții, opere teoretice și practice ale marilor pedagogi, comparîndu-le în spirit critic, subliniind și reținînd elementele care s-au verificat ca pozitive. Ce aduce în plus pedagogia comparată față de istoria pedagogiei? În ce raport se găsesc ele?

La început, lucrările de pedagogie aveau un precumpănitor caracter istoric. Se refereau constant la prezentarea gîndirii marilor pedagogi. Orice principiu, orice metodă, erau prezentate cu istoria lor. Treptat, pedagogia s-a desprins de istoria proprie, constituindu-se ca o știință de sine stătătoare. Paralel, și istoria pedagogiei s-a constituit ca atare, disciplină separată. În ce relații se găsesc ele azi? Se știe că o cunoaștere completă, profundă, a tematicii pedagogiei nu poate fi realizată independent de istoria ei. De aceea, deși se prezintă ca discipline distincte, totuși, pentru pedagogul specialist ele formează o unitate. Istoria pedagogiei face parte integrantă din sistemul pedagogic și de aceea este indispensabilă pentru formarea specialistului. În ea se reflectă întreaga dinamică a evoluției umanității, sub toate formele culturii (economice, politice, sociale, filozofice, etice, pedagogice etc.). Cercetătorul istoriei pedagogiei poate observa nu numai faptul măreț al trecerii torțelor de la o generație la alta, de la o orînduire la alta, de la o epocă la alta, sesizînd continuitatea, acumularea și salturile calitative ca lege fundamentală a devenirii umane, dar este totodată atras să caute și explicarea faptelor într-o sferă mai restrînsă sau mai largă. În acest sens, istoria pedagogiei are menirea de a fi căutătoarea cauzelor, determinantelor, a tot ceea ce s-a produs și conservat cultural-educativ, de a descoperi legile universale și pe cele speciale care au funcționat în acest cîmp. Apariția concepțiilor pedagogice, a marilor personalități care le-au creat, nu poate fi expiicată și apreciată în afara acestei legități. În istoria pedagogiei este vorba de o „imensă cooperare a pedagogilor din toate timpurile și aproape din toate țările, urmărind să definească și uneori să realizeze cea mai bună educație posibilă a tineretului" [3]. Prin aceasta istoria pedagogiei, fiind o parte din istoria universală a umanității, a constituit princi-

[2] Wolfgang Billerbeck, *Die Bürgerliche Vergleichende Pädagogik Westdeutschlands im Dienste des imperialistischen Europa Ideologie*, „Pädagogik", Berlin, nr. 2/1965.

[3] Maurice Chavardès, *Les grands maîtres de l'éducation*, Paris, 1966, 235 p.

pala sursă a fundamentării pedagogiei și a optimismului respectiv. Prin studierea ei gîndirea pedagogică a reprezentanților tuturor popoarelor s-a reintegrat culturii generale umane. Întrucît i s-a spus uneori — potrivit propriului domeniu de cercetare — și „pedagogie istorică", ținînd seama și de metodă și de domeniu, ea poate fi numită o pedagogie comparată istorică.

Prin ce se deosebește ea de pedagogia comparată în concepția contemporană? Metoda comparației, fără a fi singura, are și aici rolul precumpănitor. Se deosebesc însă prin obiectul de cercetare. Pedagogia comparată are *ca obiect cercetarea omnilaterală a vieții instructiv-educative actuale, contemporane, a popoarelor.* Desigur că ea nu neglijează nici istoria acestora și pentru aceasta nu se poate dispensa de colaborarea strînsă cu istoria pedagogiei fiecărei națiuni și cu istoria pedagogiei universale. Se poate spune că mulți din autorii tratatelor de istoria pedagogiei, mai ales în epoca modernă, au deschis capitole și de studiere a sistemelor școlare contemporane din cadrul cît mai multor state, pe care le-au apreciat ca interesante pentru documentarea pedagogică și politico-școlară *. Este adevărat că, în general, acestea se prezentau în manieră descriptivă.

În mod logic, pedagogia comparată, ca știință care-și propune să studieze și conținutul variat educativ, real, concret și actual la atîtea națiuni, se caracterizează printr-un profil distinct de cel al istoriei pedagogiei. Așa cum se prezintă numai pînă azi, a depășit cu mult prevederile fondatorului mișcării contemporane pentru constituirea ei — prof. Pedro Rosselló de la Universitatea din Geneva — ca ramură importantă a științei generale a educației. Depășirea aceasta a însemnat și înseamnă o îmbogățire permanentă a tematicii ei, realizată în măsura în care au aderat și aderă la ea mai mulți pedagogi și în măsura extinderii cercetărilor. De aceea, este apreciată ca fiind încă o știință nouă, în plin proces de determinare. Tematica și metodologia ei se îmbogățesc mereu, în funcție de diversitatea aspectelor domeniului respectiv pe glob, pe continente, pe longitudini și latitudini.

Pedagogia comparată, avînd caracter de știință a actualității, a concretului educațional, cu preocupări de a-l transforma, ameliorîndu-l, este prin aceasta o disciplină experimentală.

Noțiunea de „pedagogie experimentală" aparține și ea istoriei. În concepția pedagogilor comparatiști, ca și în acțiunea lor practică, ea a dobîndit dimensiuni largi la care probabil nu s-au gîndit nici fondatorii ei: Binet, Lay, Meumann, un Vladimir Ghidionescu la noi etc. În pedagogia comparată e vorba practic, tehnic, de o mare lărgire a metodei experimentale, trecînd de la planul restrîns al claselor de elevi, al școlilor, al regiunilor, al națiunilor, la planul internațional, al întregii umanități. De altfel, în cadrul UNESCO sînt și alte discipline care își extind diametrul cercetărilor, al experimentărilor pe astfel de dimensiuni, chiar pînă la triburile din jungla Amazoanei, ca spre ex. antropologia cu toate ramurile ei, biologia, sociologia etc. Este ușor de înțeles cît de sporită valoare pot să aibă cercetările privind procesul de creștere și dezvoltare a copiilor pe toate meridianele globului, reflectînd influența variatelor condiții genetice și de mediu cosmico-geografic, biochimic și social. Aplicarea unor probe de depistarea aptitudinilor, a formelor de inteligență, pe eșantioane de milioane de copii poate dobîndi o importanță impunătoare. Experimentarea metodelor instructiv-educative într-un așa mare număr de școli, acumulînd rezultatele spiritului creator al atîtor educatori din cadrul atîtor națiuni și în condiții diferite, poate duce la stabilirea unor principii și reguli în domeniul didacticii și tehnicii școlare, care incontestabil pot contribui mult la ridicarea nivelului de specializare științifică a cadrelor didactice. Cunoașterea reciprocă a rezultatelor teoretice și practice obținute de către pedagogii națiunilor are semnificația unui larg schimb de experiență și de întrajutorare. Deci, pedagogia comparată dispune de un imens domeniu de experimentare. În cadrul Institutului pentru pedagogie de la Hamburg și al Biroului Internațional de Educație de la Geneva, incluse în UNESCO, secțiunile respective de pedagogie comparată constituie mari laboratoare în care se prelucrează de către experți volume mari de date. Se impune deci, incontestabil, utilitatea pedagogiei comparate.

Pedagogia comparată are caracter interdisciplinar larg. Poziția aceasta s-a conturat puternic din lucrările de *taxo-*

* Putem cita exemplificativ, dintre tratatele mai vechi în care s-au realizat și preocupări de pedagogie comparată la noi, *Istoria pedagogiei*, de I. Popescu-Teiușan (1935); *Istoria pedagogiei*, de V. Tempeanu (1932).

nomie efectuate de experți, încă de la reuniunea care a avut loc la Hamburg, în martie 1963. În preocuparea aceasta de a clasifica datele de bază necesare pedagogiei comparate s-a stabilit că ea poate colabora cu aproape toate celelalte științe sociale, ajutîndu-se reciproc și reținînd fiecare datele pozitive, utile pentru propriu-i specific. Lista acestor discipline, întocmită atunci se referea la studiile relațiilor istorice, la caracterologia etnică, la filozofie, psihologie, la studii despre administrația generală și educativă, la sociologie, la științele politice, la economie, la statistică, la geografie și demografie, la studii asupra limbilor. Nu este se pare suficient relatată colaborarea cu studiile de biologie umană, de antropologie. Putem aprecia însă că fără astfel de date fundamentarea pedagogiei comparate nu va fi completă. Este fapt real că problemele de pedagogie comparatistă interesează pe toți teoreticienii care se ocupă de problemele educației și de cele școlare în general.

Se ridică și problema formării unei terminologii fundamentale omogene și precise pe baza căreia pedagogii tuturor națiunilor să se poată înțelege și să poată coopera. Se va constitui neîndoios un dicționar în care datele vor fi prezentate cu toată rigurozitatea științifică tradus cel puțin în principalele limbi. Firește, gîndirea pedagogică românească va avea să-și aducă aici o contribuție demnă de respect. Sînt încă probleme importante în dezvoltarea acestei ramuri și științei educației care își cer aprofundarea, rezolvarea.

Se poate ridica totuși următoarea întrebare: Ce poate folosi un profesor de orice specialitate școlară sau chiar un profesor care are pedagogia ca specialitate din astfel de studii ale „comparatiștilor"? Din problematica ridicată și discutată aici, ca și din cercetarea bibliografiei apărute pînă azi ușor se poate răspunde la aceasta. Dacă studiile comparate nu vor rămîne, ca pînă azi, doar discuții formale despre obiectul sau metodologia ei, lipsite de date concrete, de descrierea și prezentarea rezultatelor unor experimente bine metodizate sau lipsite de sinteze cu concluzii temeinice, prin care să se poată sugera și iniția creator reluări, reverificări, adoptări, în sensul ameliorării muncii instructiv-educative, fără îndoială că ele nu vor stîrni interes. Dacă ele vor fi un real izvor de informații cu caracter faptic, dacă vor ajunge ca prin interpretarea variatelor date să formuleze legi, principii, norme îndrumătoare, atunci utilitatea lor va fi evidentă pentru toate cadrele școlare. Și toată lumea pedagogilor este sigură că așa va fi. Politica școlară, cultural-educativă, a tuturor națiunilor va avea să găsească un bogat fond de informații prin schimbul de experiență între concepțiile, sistemele și realizările respective.

Spre a se asigura realizarea speranțelor pe care teoria și practica educației le așteaptă de la dezvoltarea și perfecționarea neîncetată a pedagogiei comparate este necesar ca prelucrarea marelui volum de date, furnizate de specialiștii tuturor disciplinelor, să se facă numai de pedagogii care s-au specializat în această ramură. Este evident că aceasta nu are semnificația unei subaprecieri a caracterului interdisciplinar al pedagogiei comparate, deoarece propășirea ei nu poate avea loc decît pe baza respectării acestuia. Este vorba de o diviziune a muncii între specialiști. Nu poate fi pierdut din vedere nici faptul că pentru ajungerea la rezultate valabile este necesar ca toți ceilalți specialiști chemați să lucreze în institutele sau secțiile de pedagogie comparată (biologi, antropologi, psihologi, sociologi, etnologi, economiști, istorici etc.) să fie cît mai bine orientați în știința generală a educației. De asemenea, este tot atît de necesar ca pedagogii comparatiști să fie orientați în înțelegerea și aprecierea datelor din întregul domeniu interdisciplinar respectiv, fiindcă altfel i-ar amenința incapacitatea unei corecte interpretări științifice.

De altfel, nu numai ramura aceasta a științei educației, ci toate ramurile ei au poziție interdisciplinară, ca și ea privită ca unitate. Aceasta nu înseamnă însă diluție, lipsă de obiect, lipsă de vitalitate, de funcționalitate. Știința educației — avînd ca obiect omul, realizarea lui ca personalitate, în cadrul bionatural, istoric, social, economic și politic — este obligată să-l privească în întregul ființei sale. Îl studiază ca atare — după cum se știe — prin forțele și metodologia proprie, dar ea simte ca important, logic, faptic, necesar să țină seama și de datele celorlalte științe care se ocupă de el.

Pedagogia contemporană nu mai poate fi zăgăzuită de a deveni treptat un instrument al cunoașterii reciproce a națiunilor, al cooperării între ele și al respectului reciproc. În condițiile actuale și de perspectivă, mișcarea pedagogică românească are ca sarcină importantă să-și formeze „pedagogi comparatiști",

tehnicieni ai metodelor de culegerea datelor, de cercetare, meșteri ai inducțiilor cu bază cît mai largă, ai sintezelor și generalizărilor teoretice, totodată pricepuți în măiestria aplicării lor pentru ridicarea națiunii pe trepte formative mereu mai înalte.

Sîntem cu toții mulțumiți că la cadrele respective de la universitățile din București și Iași s-a inițiat ținerea unor cursuri mai mult sau mai puțin dezvoltate și că în Institutul de științe pedagogice s-a constituit chiar un sector special pentru cercetările de pedagogie comparată. Se impune ca activitatea acestui sector să fie întărită astfel încît să poată pune datele cele mai importante în serviciul gîndirii pedagogice și școlii românești. Se așteaptă de asemenea ca pedagogii comparatiști formați aici să introducă în circulația mondială și datele pedagogiei și școlii românești. Formarea unor pedagogi comparatiști de înalt nivel constituie o necesitate. Unde se pot forma? Deopotrivă în țară creîndu-li-se posibilitățile specifice de informare, de lucru, ca și pe lîngă institutele din cadrul UNESCO, unde posibilitățile de informare și documentare sînt foarte mari și deosebit de interesante. Avînd în vedere interesul care a existat la noi, în trecut față de acest domeniu și eforturile care se fac astăzi spre o și mai mare extindere și aprofundare a acestor studii, sînt de așteptat rezultate de un nivel mai înalt în știința educației comparate.

Precursori ai pedagogiei comparate în România

VASILE ILIESCU
cercetător științific principal — Institutul de științe pedagogice

Pedagogia comparată s-a conturat ca disciplină anume în cadrul sistemului științelor pedagogice în urma unui proces complex, sinuos și de lungă durată.

În evoluția acestui proces ascendent se disting în general trei faze mai importante: a) o fază *descriptivă* — caracterizată mai ales prin materiale ce prezentau aspecte ale unor realități educaționale existente în alte țări, b) o alta *explicativă* — în care s-a urmărit, mai mult o teoretizare, o generalizare și c) o fază în care s-a manifestat *tendința constituirii* ca o disciplină proprie, ca o știință de sine stătătoare [1].

În prima fază — la care ne vom opri succint în prezentul studiu — elementul caracteristic îl constituie apariția unor materiale, a unor lucrări referitoare — parțial sau integral — la situația educației și învățămîntului în diferite țări, în care cel mai adesea este folosită comparația. Ca durată, această primă fază se întinde între finele secolului al XVIII-lea și partea a doua a secolului trecut, datele exacte variind, bineînțeles, de la o țară la alta.

În istoria culturii universale se cunosc însă lucrări și studii mai vechi referitoare la situația educației și învățămîntului din alte țări. Este vorba de mențiuni *sporadice* în cadrul unor lucrări mai cuprinzătoare, mai generale, dar care au totuși o mare importanță privind istoricul acestei științe. Vechimea unora dintre acestea nu poate surprinde, dacă se are în vedere că una dintre cele mai obișnuite operații fundamentale ale gîndirii o constituie *comparația*. Dacă în stadiul actual al dezvoltării științei contemporane studiile de pedagogie comparată sînt complexe sub raport metodologic, folosindu-se de fapt un *sistem* de metode și procedee și nu doar metoda comparativă, începuturile preocupărilor și cercetării comparative — ca și în alte domenii ale științei — sînt mult mai modeste, fiind limitate la comparația simplă, menită să facă cunoscut, în paralel, o realitate educațională necunoscută.

O astfel de lucrare este *Descrierea Chinei*, a învățatului cărturar român Nicolaie Milescu Spătarul (1636—1708), lucrare ce constituie o monografie completă asupra imperiului chinezesc din partea a doua a veacului al XVII-lea (1675—1678). În contextul unor observații directe și al unor informații ample, în bună măsură inedite, capitolul al XII-lea se referă la *Cum se face învățătura la chinezi, cum le este scrierea și cum le prețu-*

[1] Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educație și învățămînt* (Pedagogia comparată), București, 1968, p. 13.

iesc...[2]. Informațiile cuprinse în acest capitol prezintă cel puțin două aspecte importante din punctul nostru de vedere: a) este vorba de observații asupra învățămîntului dintr-o țară străină; b) se face o prezentare comparativă.

După ce preciza că învățătura și știința de carte erau foarte apreciate, Spătarul arăta că această prețuire se explică prin eforturile mari ce trebuiau făcute pentru învățarea scrierii chinezești. Încercarea de a explica unele stări de fapt, mult deosebite de acelea din Europa, este demnă de remarcat.

Cît privește maniera de utilizare a comparației pedagogice, este grăitor alineatul: „Ei nu scriu ca noi, cu pana, ci pictează cu pensula, cum zugrăvesc pictorii, nu au călimări, ci își freacă cerneala pe o piatră și de acolo, adunînd cu pensula, scriu pe hîrtie pictîndu-și semnele. Și nu scriu așa cum scriu ai noștri, cu caractere drepte, pe hîrtie, ci încep de sus, în formă de coloană, și apoi coboară. Iar cînd citesc, privesc, asemenea turcilor, de la dreapta la stînga..." [3].

Aceste pasaje din *Descrierea Chinei* au o importanță deosebită pentru istoricul comparației pedagogice. Valoarea acestora este conturată în plus și prin aceea că Nicolaie Milescu, reprezentant de seamă al curentului umanist românesc, s-a arătat nu numai impresionat de prețuirea ce se acorda învățăturii și științei de carte în China secolului al XVII-lea, ci s-a dovedit și pătruns de consecințele sociale ale constatărilor făcute, fapt ilustrat concludent de rolul jucat ulterior în Rusia, în acțiunea de înființare de școli și de tipărire de manuale din primii ani ai domniei lui Petru cel Mare [4].

Preocuparea întîlnită pînă acum sporadic de a face cunoscute pe calea scrisului și de a populariza realitățile școlare din alte țări se manifestă la finele veacului al XVIII-lea și mai ales în secolul al XIX-lea din ce în ce mai *sistematic*, concretizîndu-se într-o mare bogăție și varietate de material. Observațiile și informațiile făcute sînt rezultatul unei abordări comparativiste a situației școlii și învățămîntului din țări străine, constituindu-se în felul acesta ceea ce s-a numit, mai tîrziu, „pedagogie străină" sau „școala și pedagogia peste hotare", care constituie o parte faptică a pedagogiei comparate [5], un prim stadiu necesar în transformarea studiilor pedagogice comparate într-o știință de sine stătătoare.

Un astfel de material a fost publicat în paginile presei românești, încă din primii săi ani de apariție — 1829, sub forma unor știri diverse și variate privind, de pildă: deschiderea unei școli lancasteriene în imperiul otoman [6], școlile de surdo-muți din Paris [7], învățămîntul din Grecia [8], școli noi în Rusia [9], la Oxford [10] ș.a. S-au publicat și unele date mai cuprinzătoare privind mai multe țări [11], precum și unele traduceri din material similar apărut în străinătate, ca acela publicat de Saint-Marc-Girardin [12].

O altă împrejurare care a permis darea la lumină a numeroase materiale informative, documentare a constituit-o călătoriile făcute în străinătate. Acestea au fost întreprinse mai întîi în scopul general de cunoaștere a altor realități social-politice, apoi și cu intenția mărturisită de a cunoaște școala și învățămîntul din unele țări străine, făcîndu-se adevărate călătorii de studii, călătorii pedagogice.

Cele mai cunoscute din lumea modernă sînt călătoriile legate de numele unor

---

[2] Nicolaie Milescu Spătarul, *Descrierea Chinei*, București, E.S.P.L.A., 1958, p. 48—49, 51—52.

[3] *Ibid.*, p. 52.

[4] *Ibid.*, p. XIV.

[5] I. Antohi, *Obiectul și sarcinile științei educației comparate*, în „Revista de pedagogie" nr. 9, 1967, p. 120—121.

[6] „Albina Românească", Iași, 1 (1829), p. 206—207; „Curierul Românesc", București, 2 (1829—1830), p. 302.

[7] „Curierul Românesc", București, 1 (1829), p. 221.

[8] „Albina Românească", Iași, 2 (1830), p. 1.

[9] *Ibid.*, p. 91—92.

[10] „Icoana Lumei", Iași, 1 (1840), p. 17—18.

[11] Statistica școlilor „după metodul lui Lancaster din toată lumea", în „Curierul Românesc", București, 2 (1829—1830), p. 442; *Idee repede de istoria școalelor și a creșterii tinerimei la toate națiile atît vechi cît și nouă*, în „Muzeul Național", București, 2 (1837—1838), p. 8, 20, 27—28, 51—52, 59—60.

[12] Saint-Marc-Girardin, *Despre starea Instrucției publice în Austria și mai cu deosebire în Instrucția Uzuală*, în „Curierul Românesc", București, 9 (1838), nr. 2, p. 5—7, nr. 9, p. 33—34, nr. 10, p. 40.

marcante personalități [13]. Astfel, filozoful german Johann Gottfried Herder (1744—1803) a întreprins un larg voiaj de studii ce reprezintă una din primele călătorii în scopul informării pedagogice, publicînd un *Jurnal de voiaj*, în 1769. Repetatele călătorii de studii făcute în Germania, începînd din anul 1831, de către filozoful francez Victor Cousin (1792—1867) constituie — prin materialul elaborat și publicat în aceste împrejurări — model de voiaj pedagogic, iar rapoartele sale sînt veritabile studii de pedagogie comparativă [14]. În replică, germanul C. A. W. Kruse publică, în 1832, o lucrare similară asupra învățămîntului public din Franța. Pentru America, este de menționat călătoria pedagogică făcută în Europa de către Horace Mann (1796—1859). Dintre călătoriile întreprinse de englezi, Matthew Arnold (1822—1888) se distinge prin călătoria de studii efectuată în anul 1865 în Franța, Italia, Germania și Elveția, în urma căreia a publicat un raport în 1868. În Rusia, Lew N. Tolstoi (1828—1910) întreprinde două asemenea călătorii pedagogice în Europa Centrală, în anii 1857 și 1860—1861, iar K. D. Uşinski (1824—1870) vizitează în anii 1860 și 1862 Germania, Elveția, Franța și Belgia pentru a studia învățămîntul public din aceste țări, publicînd în 1862—1863 șapte scrisori asupra instrucțiunii publice din Elveția [15].

În acest context al lumii europene, condițiile social-economice din Principatele Române de la finele veacului al XVIII-lea și primele decenii ale secolului al XIX-lea, favorizează o accentuare precipitată a circulației de bunuri materiale și spirituale. Trimiterea mai frecventă a tinerilor la studii în străinătate, necesitatea de a asigura condiții mai bune școlii, învățămîntului pe meleagurile românești prin cunoașterea directă, nemijlocită a realităților similare mai avansate străine nu mai constituie elemente sporadice. Tendința de a efectua călătorii de cunoaștere „pe viu" a realizărilor din alte țări se manifestă și în Principatele Române, mai ales în veacul al XIX-lea. Printre cei ce au întreprins călătorii se înscrie numele unor cărturari, scriitori, oameni luminați, precum: Dinicu Golescu, D. Bolintineanu, D. Ralleti, N. Filimon, Gh. Asachi, C. Bolliac, Gr. Alexandrescu, V. Alecsandri, I. Codru-Drăguşanu, G. Costa-Foru și mulți alții.

Călătoriile românilor în țările Europei Apusene, indiferent de motivul și scopul lor, au făcut ca aceștia să fie puși în fața unor realități variate, mult diferite sub raportul dezvoltării economice și social-culturale față de starea de lucruri din Principatele Române, fapt ce a constituit un cadru propice pentru folosirea *comparației* ca procedeu valoros de cunoaștere. Situația aceasta a fost savuros prinsă în cuvinte, în anii 1824—1826, de neobositul călător Dinicu Golescu: „Dar cum puteam, ochi avînd, să nu văz, văzînd, să nu iau aminte, luînd aminte, să nu aseamăn, asemănînd, să nu judec binele și să nu pohtesc a-l face arătat compatrioților miei?" [16]. Dinicu Golescu era pătruns de necesitatea de a compara, sau cum spunea el de a „asemăna", nu numai ca urmare a unei situații de fapt, de moment, ci mai ales ca o consecință a unui interes demn de laudă. „...Orice obicei și faptă bună am văzut — scria el — spre folosul naţiii mele am însemnat..." [17].

De altfel, marea majoritate a călătorilor români au cultivat acest mod de a aborda comparativ realități atît de variate, deși numai cîțiva s-au oprit cu mai multă atenție și interes asupra situației școlii și învățămîntului. Printre aceștia amintim, fără a ne propune să tratăm acum exhaustiv chestiunea, pe Dinicu Golescu, Gh. Asachi și G. Costa-Foru.

Dinicu Golescu (1777—1830) a întreprins trei călătorii în Ungaria, Austria, Italia, Bavaria și Elveția, în urma cărora a publicat, în anul 1826, la Buda: *Însemnare a călătorii mele, Constandin Radovici din Goleşti făcută în anul 1824, 1825, 1826.*

Deși nu ne găsim efectiv în fața unei călătorii pedagogice [18], Dinicu Golescu fiind preocupat să observe și să noteze „...orice vrednic de însemnare...", „...orice deosebit lucru am văzut...", memorialul

[13] Fr. Hilker, *La pédagogie comparée*, Paris, 1964, p. 16—24.

[14] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, 1833, 431 p.

[15] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. II, București, E.D.P., 1957, p. 59—199.

[16] Dinicu Golescu, *Însemnare a călătoriei mele... făcută în anul 1824, 1825, 1826*, București, E. T., 1963, p. 36.

[17] *Ibid.*, p. 33.

[18] Vezi *Prefață* la Dinicu Golescu, *Op. cit.*, p. 11—12.

său de călătorie este prețios pentru studiul nostru, prin *elementele* de comparație pedagogică cuprinse. Valoarea acestora este deosebit de mare, nu atît prin cantitatea de informație transmisă, prin menționarea școlilor pe unde a trecut, cît mai ales prin *consecințele* asupra activității lui ulterioare pe care le-au avut aceste elemente și desigur multe altele nereproduse în „însemnările" sale. Întemeierea școlii din Goleşti în toamna anului 1826[19] constituie o astfel de prețioasă „consecință".

Elemente de comparație pedagogică, mai numeroase și complete, se găsesc și în însemnările făcute cam în același timp, de data aceasta de un moldovean, de Gh. Asachi (1788—1869), cu ocazia călătoriei întreprinse în Rusia, în calitatea sa de secretar — din iulie 1829 pînă în noiembrie 1830 — al Comisiei de boieri pentru redactarea „Regulamentului organic"[20].

Printre însemnările sale, publicate în anul 1830, Gh. Asachi descrie o serie de instituții de învățămînt din Petersburg[21], dînd bogate date informative asupra organizării lor, conținutului învățămîntului, a condițiilor materiale, precum și a metodelor folosite, ca de pildă în școlile pentru surdo-muți și orbi din Petersburg. Ca și în cazul lui Dinicu Golescu, publicarea — parțială — a jurnalului de călătorie își găsește o rațiune patriotică. „...Scopul călătorului — scria în încheiere Gh. Asachi — a fost numai a da compatrioților săi o idee despre aceste fapte și de a atîța doriri celor ce pot călători, *ca aflîndu-se în o țară străină* să cerceteze cu amănuntul toate pentru a lor îndeletnicire și folosul patriei..."[22].

Locul cel mai important în cadrul acțiunii de cunoaștere a realităților școlare pe cale directă, nemijlocită, îl ocupă G. Costa-Foru (1821—1876), prin călătoria pedagogică întreprinsă în anul 1858 în Europa Apuseană și, mai ales, prin lucrarea elaborată cu această ocazie: *Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei*, publicată în 1860 la București. Era vorba de o călătorie ce urmărea în mod special documentarea pedagogică, făcută în baza unei dispoziții date de Alex. Dimitrie Ghica, caimacamul Țării Românești, la 5 oct. 1857. Obiectivele mari propuse erau două: a) întocmirea unui plan al „...cărților de învățătură ce au a se introduce în școalele noastre..." și b) studierea amănunțită, sub formă *comparativă*, a școlilor din Germania, Franța și Elveția. Opisul stăpînirii preciza:... „Această lucrare [de la punctul a] va fi strîns unită cu studiul de a măruntul în acele țări a Academiilor, a Colegiilor și a Școalelor Comunale, cu comparația între dînsele a diferitelor sistemuri de învățătură adoptate în acele Instituturi, și astfel se va putea folosi țara noastră... de esperiența dobîndită în țările mai înaintate printr-o îndelungată încercare"[23].

În acest document oficial, din 1857, se menționează în mod expres noțiunea de *comparație*, în timp ce în alte materiale publicate se folosea termenul de *asemănare*, ca de pildă în memorialul de călătorie din 1826 al lui Dinicu Golescu. Este o acțiune de cunoaștere cu un conținut asemănător, însă pe trepte diferite sub raport metodologic, fapt întîlnit în general în dezvoltarea științei. Tot așa, înainte de a se utiliza termenul de experiment pedagogic, se căuta verificarea unei ipoteze pedagogice în practica școlii românești sub denumirea de „încercare".

Necesitățile care au determinat trimiterea peste hotare a lui Costa-Foru erau similare acelora care au prilejuit călătoria pedagogică întreprinsă de Victor Cousin în 1831, de Horace Mann în 1843, de K. D. Ușinski în anii 1860 și 1862 — 1863 sau de Matthew Arnold în 1865. Ultimul chiar concepea — în 1861 — comparația pedagogică sub forma unei metode puse în slujba reformei învățămîntului din propria țară[24].

Lucrarea lui G. Costa-Foru constituie prima atestare în țara noastră (1858) a aplicării *sistematice* a metodei comparative în studierea diferitelor sisteme de

---

[19] G. Fotino, *Școala din Goleşti* (1826), în volumul *Din istoria pedagogiei românești*, București, E.D.P. 1966, p. 214—243.

[20] N. C. Enescu, *Gheorghe Asachi, organizatorul școlilor naționale din Moldova*, București, E.D.P., 1962, p. 37.

[21] Gh. Asachi, *Extras din jurnalul unui călător moldovean*, în „Albina Românească", Iași, nr. 82, oct. 1830, p. 356—358; nr. 86 și 88, nov. 1830, p. 375—376, 386.

[22] *Ibid.*, p. 410.

[23] G. Costa-Foru, *Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei*, București, 1860, p. 4.

[24] Leonardo Fuentealba Hernández, *Le concept d'éducation comparée*, în „International Review of Education", Hamburg, 8 (1963), nr. 3/4, p. 365.

învățământ (din Franța, Prusia, Austria, Belgia, Geneva, Piemont, Saxonia, Frankfurt și Roma), fapt ce face din autorul ei pionier al pedagogiei comparate din țara noastră. O împrejurare similară, anume călătoriile pedagogice întreprinse de Ușinski în anii 1860 și 1862 — 1863, l-a consacrat drept pionier al pedagogiei comparate în Rusia, după aprecierea întemeiată a pedagogului comparatist Nicholas Hans [25].

În călătoria întreprinsă, Costa-Foru a studiat în profunzime învățământul public sub raportul organizării, al bazei materiale (financiare), al conținutului învățământului și al metodelor aplicate. Deși se găsea pus în fața unor realizări mult mai dezvoltate în raport cu cele din țară, G. Costa-Foru, cunoscător în problemele de organizare școlară și de conținut, se situează pe o poziție metodologică avansată sub raport științific. Nu numai că nu se arată uimit, orbit de cele văzute și constatate, fapt petrecut în cazul lui Dinicu Golescu (situație pe deplin explicabilă), dar abordarea comparativă, așa cum a conceput-o și practicat-o el în fapt, dovedește că înțelegea să facă apel la un termen superior de comparație — cu funcție de tertium comparationis, la recomandările și principiile științei timpului în materie de educație și învățământ. „...Mai pretutindeni — scria el — se găsesc încă multe lipsuri, multe neperfecțiuni, și în genere se simte trebuința de prefaceri și îndreptări. A trebuit dar să caut veritatea nu numai în ceea ce există, dar încă în ceea ce știința în ziua de azi reclamă de la deosebitele guverne potrivit cu trebuința și situațiunea fiecăruia neam, și mai cu osebire a neamului nostru..." [26].

Întregul său „raport", de peste 500 pagini, cuprinde o descriere foarte amănunțită a realităților școlare cercetate. Folosirea continuă a comparației pedagogice și mînuirea acesteia în contextul unei concepții metodologice superioare îi dau prilejul să formuleze, uneori doar sumar, unele aprecieri cuprinzătoare ce vizează generalizarea, sinteza.

În ce privește recomandările pe care le putea face Costa-Foru, ele erau condiționate de constatarea că „...în adevăr în nici într-o parte a lumii nu s-au putut încă realiza toate prevederile și descoperirile științei". [27] Totuși, nu se pronunța net împotriva folosirii experienței valoroase din alte părți, criteriul văzîndu-l însă în „...examenul serios al veritabilelor noastre trebuințe", ceea ce constituie o poziție cum nu se poate mai justă. „...Să creem cu încredere în noi, conchidea G. Costa-Foru, dar fără superbie ; să imităm cu recunoștință, dar fără servilism..." [28].

Mai toate materialele grupate în prima fază — *descriptivă*, vizau îmbunătățirea învățământului prin intermediul comparației pedagogice, care sublinia în acest scop latura practică, realizările concrete. În același timp ele dovedesc existența în România a unor preocupări similare multora celor existente în alte țări mai dezvoltate, ceea ce constituie o formă de sincronism pedagogic, manifestat și în alte cazuri, ca de pildă în cercetarea pedagogică experimentală.

În ansamblul său, această fază a pregătit trecerea la o treaptă mai înaltă, trecere realizată prin activitatea și opera lui C. Dimitrescu-Iași (1849—1923) în general, prin studiul său *Un pedagog spaniol*, apărut în nr. 1 din septembrie 1891 al „Revistei pedagogice", în special. Este prima dată cînd într-un material științific pedagogic românesc apare denumirea de pedagogie comparată, mai exact — cum scria C. Dimitrescu-Iași — de „studii de *pedagogie comparativă*" [29] și în care se conturează o concepție proprie bine structurată.

Momentul acesta este deosebit de important, mai ales prin raportare la contextul științific pedagogic al timpului, literatura de specialitate universală amintind un fapt similar — anterior, în 1838, în Germania — unde Wilhelm Dilthey atrăgea atenția asupra importanței cercetării comparative în științele pedagogice [30] și un altul — posterior, în anul 1900, în Anglia — unde Michael Sadler punea problema valorii practice a studierii sistemelor de învățământ străine [31].

Nu știm încă dacă C. Dimitrescu-Iași avea cunoștință despre lucrarea lui Marc-Antoine Jullien de Paris, *Esquisse et vues*

[25] N. Hans, *K. D. Ushinsky, Russian Pioneer of Comparative Education*, in „Comparative Education Review", S.U.A., 1962, nr. 3, febr. ; citat după Fr. Hilker, *Op. cit.*, p. 23.

[26] G. Costa-Foru, *Op. cit.*, p. 7—8.

[27] *Ibid.*, p. 16.

[28] *Ibid.*, p. 483.

[29] C. Dimitrescu-Iași, *Un pedagog spaniol*, în „Revista pedagogică", București, nr. 1, 1891, p. 23.

[30] Fr. Hilker, *Op. cit.*, p. 9, 46.

[31] *Ibid.*, p. 30.

préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, publicată la Paris în anul 1817, sau de studiul din 1888 al lui Dilthey, însă este evident că prin concepția sa pedagogică s-a dovedit profund ancorat în realitățile social-culturale românești ale timpului în care a trăit.

In valorosul studiu publicat în anul 1891, C. Dimitrescu-Iași se dovedește preocupat de o serie de probleme ce se mențin ca principale încă și astăzi: *Ce* fenomene să fie angajate în comparație? *În ce scop* să se întreprindă comparația? *Cum* să se opereze comparația? [32]

Dimitrescu-Iași socotea că trebuie studiată comparativ „...dezvoltarea educațiunei și a învățămîntului la diferitele popoare", „mișcarea învățămîntului", cu un scop multiplu, oprindu-se asupra a două aspecte: unul mai cuprinzător, cu alură de cercetare fundamentală, de conturare a existenței unor „tendințe culturale ale veacului" și un altul mai *restrîns*, de cercetare aplicativă, „... de a găsi modele de imitat". În raport cu scopul propus, aria realităților educaționale ce trebuia studiată putea să fie mai mare sau mai mică. În ultimul caz, C. Dimitrescu-Iași arăta că deși privirile se îndreptau spre țările mai dezvoltate — în cazul României spre Franța și Germania — nu trebuiau ocolite nici țările de origine comună cu noi — Italia, Spania — și nici țările mai tinere cu preocupări de politică școlară similare, ca popoarele slave. Cît privește aspectul mai cuprinzător al scopului studierii comparative, în ultimă instanță aceasta rămînea „...menită să răspîndească mai multă lumină asupra direcțiunei culturale, ce trebuie să se dea generațiilor tinere" [33].

Poziția lui Dimitrescu-Iași referitoare la *cum* să se întreprindă comparația se dovedea de asemenea foarte avansată sub raport metodologic, științific. Studierea comparativă trebuia să aibă în vedere, pe de o parte, „...condițiile în care s-au dobîndit acele rezultate", iar pe de alta „...examinarea mediului nostru social pentru a ne da seama întru cît ne-am putea pune ca țintă de a ajunge și noi la aceleași rezultate". [34] Este vorba de o poziție metodologică sistematică și cuprinzătoare, care nu se mai limita doar la posibilitățile metodei comparative, ci o depășea prin introducerea în mod necesar a unor procedee și tehnici de pedagogie sociologică. De altfel, C. Dimitrescu-Iași își propunea să studieze comparativ *dezvoltarea* educației și învățămîntului, *mișcarea* învățămîntului, fapt ce dovedește un punct de vedere dialectic, dinamic.

Cît de avansată științific era poziția sa metodologică se poate ilustra și prin recomandările actuale ale diferiților pedagogi comparatiști contemporani, în special ale lui Pedro Rosselló, care militează pentru promovarea unor studii comparative dinamice și explicative, în locul unor studii pedagogice statice și descriptive, precum și prin teoria sa asupra „curentelor educative" [35].

Dar C. Dimitrescu-Iași nu s-a oprit numai la existența unor tendințe comune, ci a privit mai departe la varietatea ce se manifestă în situația realității educaționale în funcție de mediul social, de împrejurările istorice în care s-a dezvoltat un popor sau altul, situație de fapt de care trebuia ținut seamă în acțiunea de îmbunătățire a educației și învățămîntului.

Prin concepția sa, C. Dimitrescu-Iași se dovedește a fi primul nostru pedagog comparatist cu o concepție proprie, care își păstrează valoarea științifică și astăzi.

---

[32] G. Văideanu, *Pedagogia comparată*, în „Revista de pedagogie", București, nr. 11, 1966, p. 108.

[33] C. Dimitrescu-Iași, *Op. cit.*, p. 22.

[34] *Ibid.*, p. 22.

[35] Pedro Rosselló, *Les principaux courants éducatifs en 1958—1959, Essai d'éducation comparéé dynamique*, în „International Review of Education", Hamburg, nr. 4, 1960, p. 385—398.

O viitoare reformă a şcolii primare finlandeze

ŞTEFAN TRIFĂNESCU

Preocuparea pentru reforma şcolară în Finlanda constituie un element deosebit de important în domeniul învăţămîntului în ultimii trei-patru ani de zile, nu numai pentru instituţiile şi specialiştii din acest domeniu, dar şi pentru o bună parte a vieţii politice şi cultural-ştiinţifice a ţării, formînd obiectul a numeroase dezbateri, lucrări şi cuvîntări ale unor specialişti, miniştri etc. La creşterea interesului general pentru această problemă contribuie mai întîi complexitatea ei şi apoi implicaţiile multiple ale reformei asupra celorlalte domenii de activitate: bugetul ţării, construcţiile cu această destinaţie, activitatea comunală, problema locului limbii suedeze şi a altor limbi străine în cadrul şcolii etc. Se preconizează ca reforma să fie introdusă treptat, în cîteva etape, după ce va lua sfîrşit perioada de definitivare a măsurilor pregătitoare necesare, creindu-se astfel posibilităţi ca în acest timp să se cristalizeze elementele principale ale reformei.

În prima fază se intenţionează ca măsurile privind reforma să fie introduse numai în oraşele ţării şi în acele comune, care vor avea suficiente posibilităţi materiale, financiare şi personalul didactic necesar. De asemenea, mai trebuie precizat cadrul reformei, deoarece ea nu se referă la ansamblul şcolilor, ci în principal numai la cele de grad inferior, iar la cele medii şi superioare numai tangenţial şi pentru o etapă ulterioară (şcolile superioare fiind distincte de universităţi şi de institutele de învăţămînt superior).

Înţelegerea obiectivelor pe care le urmăreşte reforma şcolară necesită mai întîi o succintă prezentare a sistemului şcolar în vigoare şi mai ales a deficienţelor sale, care au făcut ca reforma să fie imperioasă.

În Finlanda există actualmente *învăţămîntul preşcolar* pentru copii pînă la vîrsta de 7 ani, care nu este obligatoriu şi în special din cauza numărului insuficient de clădiri şi de cadre nu este frecventat de un mare număr de copii. Acesta este subvenţionat de către municipalităţi, întreprinderi sau asociaţii şi persoane particulare, iar unele unităţi preşcolare pot beneficia de un ajutor din partea statului.

După legile finlandeze şcoala este obligatorie pentru copii de la 7 la 15 ani.

Învăţămîntul primar începe de la vîrsta de 7 ani. El cuprinde mai întîi faza şcolii primare propriu-zise de 6 ani şi şcoala civică de 2—3 ani.

Anul şcolar primar durează 200 de zile pe an, de la 1 septembrie pînă la sfîrşitul lunii mai, împărţit în două semestre. Pe lîngă vacanţa cea mare, există o vacanţă de trei săptămîni în cursul iernii şi o vacanţă de o săptămînă primăvara.

Învăţămîntul primar este subvenţionat de către organele locale. El este gratuit pentru toţi copiii, aceştia beneficiind de cărţi, rechizite, un prînz zilnic şi transportul gratuit pentru cei care locuiesc departe. Se mai oferă gratuit controlul medical, îmbrăcămintea şi încălţămintea pentru familiile mai sărace, iar în unele cazuri internatul gratuit.

Din punct de vedere teritorial, fiecare comună e divizată în districte şi fiecare district are cîte o şcoală primară, pentru ca distanţa pînă la şcoală să nu fie mai mare de cca 5 km, pentru fiecare copil (în general), iar în cazul că este mai mare, transportul trebuie să fie asigurat de comună.

Un district şcolar cuprinde în medie 27 elevi, iar în unele situaţii 20 de elevi. Dacă în cursul a trei ani consecutivi numărul elevilor scade sub 15, şcoala poate fi suspendată. În comunele bilingve (limba finlandeză şi suedeză) limita minimă este pentru minoritatea naţională de 18 copii şi şcoala poate fi suspendată dacă numărul elevilor scade sub 12.

În ceea ce priveşte sursele bugetare, municipalitatea şi comunele primesc din partea statului subvenţii de 60—90% din cheltuielile destinate şcolilor.

Şcolile primare sînt îndrumate metodologic pe ansamblul ţării de către Direcţia generală a şcolilor din Ministerul Educaţiei, cu ajutorul celor 47 de inspectorate. La nivel de oraşe şi comune şcolile sînt conduse şi administrate prin Comitetul şcolar. În centrele cu o populaţie mai mare de 15 000 de locuitori există în plus cîte un inspector şcolar numit de către conducerea oraşului.

În anul de învăţămînt 1966—1967 funcţionau în întreaga ţară 5497 de şcoli primare, din care 5097 de limbă finlandeză şi 400 de limbă suedeză. Acestea au fost frecventate de 434 459 elevi (412 441 finlandezi şi 22 018 suedezi), dispunînd de un total de 18 902 învăţători (17 771 finlandezi şi 1 131 suedezi).

Proporţiile *şcolii civice* sînt mai reduse nu numai sub aspectul duratei dar şi pentru că asemenea şcoli existau numai în-

tr-un număr mai restrîns de localităţi. Astfel, în anul de învăţămînt 1966—67 au funcţionat 535 şcoli civice (486 de limbă finlandeză şi 49 de limbă suedeză), frecventate de 85 268 elevi (80 904 finlandezi şi 4 364 suedezi), în care au predat 4 168 învăţători (3 934 finlandezi şi 234 suedezi).

Din punctul de vedere al limbii folosite, ponderea cea mai mare, pe ansamblul învăţămîntului primar, revine desigur şcolii de limbă finlandeză, iar cea suedeză ocupă o pondere de 5—8%, în general corespunzătoare procentului populaţiei de limbă suedeză, ţinînd seama şi de faptul că un număr mai redus de copii aparţinînd naţionalităţii conlocuitoare suedeze frecventează şcoli finlandeze.

★

Cu toate că în ultimii ani şcoala primară finlandeză, ca şi restul învăţămîntului, a fost supusă unor îmbunătăţiri, totuşi acestea nu mai sînt suficiente, deoarece unele lipsuri de natură organizatorică şi mai ales cele care privesc conţinutul învăţămîntului au continuat să se resimtă şi să se amplifice, ceea ce a dus la necesitatea unei reforme radicale.

Discuţiile despre reformă scot în relief faptul că îndeosebi şcoala primară a rămas în urma cerinţelor impuse de dezvoltarea destul de rapidă a vieţii economice şi social-culturale a Finlandei în ultimele două decade. Se fac referiri de asemenea la reformele sau îmbunătăţirile aduse sistemului şcolar în majoritatea ţărilor scandinave.

Necesitatea primordială a reformei constă însă în aceea — spun pedagogii finlandezi — că faţă de progresele generale ale ştiinţei şi tehnicii realizate în ultimele perioade şi de consecinţele acestora asupra tuturor laturilor vieţii sociale, sistemul şcolar primar existent este în mod sensibil mult rămas în urmă.

Economia Finlandei s-a dezvoltat în primul rînd datorită progreselor industriei şi tehnicii, acestea cerînd în primul rînd cunoştinţe mult mai vaste decît acelea pe care şcoala primară le poate asigura. Totodată, nivelul de dezvoltare actuală a ţării permite ca o cantitate mai mare de timp să fie consumată pentru studiu, în primul rînd în şcoală, apoi în învăţămîntul superior, precum şi în cadrul celorlalte forme de ridicare a culturii generale.

Se consideră că din cauza nivelului redus al cunoştinţelor pe care şcoala primară actuală le asigură elevilor, dintr-o generaţie de tineri pot trece de la şcoala primară la cea secundară un procent de 60—70%. Acest procent este determinat şi de condiţiile materiale, de nivelul taxelor, de numărul insuficient al claselor, al locurilor etc. Este vorba deci, mai întîi, cum relevă pedagogii finlandezi, de o rămînere în urmă a şcolii primare faţă de dezvoltarea ţării.

Unul din obiectivele pe care şi le propune reforma este democratizarea şcolii, astfel ca ea să conlucreze într-o şi mai mare măsură la pregătirea unui număr mult mai mare de cadre necesare ţării în toate domeniile, deoarece „elita" restrînsă pe care o crea pînă acum, nu mai poate face faţă noilor cerinţe superioare.

Un scop important al reformei rezidă în unificarea sistemului de învăţămînt şi eliminarea numeroaselor şcoli particulare, care uneori au caracter religios.

Actualul sistem al şcolii primare determină o diferenţiere sensibilă a elevilor după situaţia materială a părinţilor, după poziţia lor socială etc. Această diferenţiere, precum şi faptul că nu sînt suficiente şcoli, burse, cămine etc., constituie lacune principale ale şcolii primare finlandeze. Dar nu numai ale şcolii primare, ci şi ale celei secundare şi superioare, ceea ce face că în ultimă instanţă numai o mică parte din rîndul tinerilor absolvenţi ai şcolilor medii să poată avea acces la studii superioare.

Nivelul cunoştinţelor pe care şcoala primară le asigură elevilor diferă de la o şcoală la alta, de la o regiune la alta, mai ales între regiunile mai rămase în urmă şi cele mai dezvoltate ale Finlandei. În regiunile de sud ale ţării, unde condiţiile materiale şi de asigurare cu cadre sînt mai bune, nivelul de pregătire a elevilor este mai ridicat, astfel că dispun de cunoştinţe suficiente pentru şcoala secundară cca 80—90% din elevi, pe cînd în nordul ţării numai 30—40%.

★

În anul 1963, parlamentul finlandez a aprobat o moţiune pe baza căreia guvernul a fost însărcinat să ia măsuri pentru reînnoirea sistemului învăţămîntului primar şi introducerea sistemului şcolii unice. În această moţiune se arată că reforma trebuie să ţină cont nu numai de noile propuneri, ci şi de recomandările şi concluziile experienţelor şi cercetărilor din anii precedenţi. De reţinut că din anul 1959 un număr de şcoli au

experimentat sistemul şcolii unice, în care elevii, după şase ani de şcoală, pot intra la ciclul de trei ani.

În documentele elaborate pe baza moţiunii Parlamentului finlandez se arată că principalul obiectiv al reformei este *uniformizarea* învăţămîntului, astfel ca şcoala unică care va fi introdusă să asigure acelaşi conţinut şi nivel de cunoştinţe pentru toţi elevii, indiferent de loc, regiune, naţionalitate, apartenenţă socială etc. Durata acestei şcoli unice, obligatorii şi gratuite va fi de nouă ani. Ea va fi introdusă în locul şcolii primare propriu-zise, al şcolii civice şi chiar în locul unor şcoli secundare, denumite şcoli secundare de gradul I, şi va asigura un nivel de cunoştinţe superior tuturor acestora.

Şcolile secundare vor continua să existe ca şcoli centrale secundare, care ulterior vor trece în sistemul şcolilor de stat şi comunale, eliminîndu-se şcolile particulare existente încă într-un număr suficient de mare.

Şcoala unică, care va dura nouă ani, va fi organizată în două cicluri:

Ciclul I, pentru o perioadă de şase ani, în care învăţămîntul va fi egal pentru toţi. Se vor folosi învăţători de clasă, adică permanenţi pentru toate materiile, timp de un an sau mai mulţi. Nivelul de cunoştinţe va fi întrucîtva superior celui asigurat de fosta şcoală primară şi mai modernizat. Din clasa a III-a se va preda o limbă străină. În comunele cu mai multe şcoli de bază (peste 20 000 locuitori), pe lîngă limbile străine (engleza, germana etc.) se va putea preda la unele şcoli şi limba suedeză, după structura locală a naţionalităţilor conlocuitoare.

Unele propuneri accentuează că pentru şcolarii de limbă finlandeză va trebui să se dea prioritate nu limbii suedeze ca pînă acum, ci limbii engleze. Problema limbii străine nu a fost încă soluţionată, existînd discuţii între susţinătorii limbii engleze şi cei ai limbii sudeze.

Ciclul II este conceput pentru o durată de trei ani.

Sistemul de studiu va fi în general asemănător cu actuala şcoală medie, dar uniformizat la proporţiile întregii ţări. Predarea va avea la bază sistemul de învăţători profilaţi pe specialităţi (pentru fiecare materie şi nu pentru fiecare clasă, ca la ciclul I, adică o clasă va avea mai mulţi profesori).

Materiile vor fi unice, obligatorii, dar cu tendinţa de a se face anumite diferenţieri cu ajutorul unor discipline suplimentare, la alegere. În acelaşi scop, se vor ţine unele lecţii, la diferite niveluri. Se caută a se preveni însă o diferenţiere prea adîncă a elevilor.

Din punct de vedere organizatoric, administrativ, se concepe ca şcoala unică, precum şi liceele, şcolile profesionale, grădiniţele etc. să fie şcoli comunale, adică consiliile comunale să asigure toate cheltuielile — clădirile, materialele, rechizitele, salariile cadrelor didactice, cantina care să dea în continuare masa de prînz pentru toţi copiii, transportul, cărţile etc. De la aceste probleme izvorăsc şi unele dificultăţi, din cauză că unele comune nu au toate mijloacele necesare. Se preconizează ca în măsura posibilităţilor, treptat, statul să acopere diferenţele, pentru ca să se asigure în practică condiţii egale de învăţămînt pentru toate comunele.

Trecerea la şcoala unică necesită introducerea sistematizării şi modernizării şcolilor — clădirilor, materialelor etc. — precum şi distribuirea mai raţională a şcolilor pe cuprinsul comunei şi al ţării, după necesităţi, înlăturîndu-se unele anomalii existente în prezent în acest domeniu.

În jurul problemelor financiare sînt de asemenea multe dispute. Se propune desfiinţarea tuturor taxelor, adică asigurarea unei şcoli cu adevărat gratuită pentru toţi. În actuala formă sînt numeroase cazurile cînd părinţii trebuie să plătească unele taxe — chiar şi pentru şcoala primară.

Se poate observa că cele mai multe şi mai spinoase probleme se ridică în legătură cu fondurile necesare pentru crearea, funcţionarea şi reorganizarea şcolilor, pentru îndrumarea şi controlul învăţămîntului primar etc. Acestea pentru că, după unele aprecieri, statul alocă pentru activitatea şcolilor sume mai reduse în comparaţie cu dezvoltarea actuală a ţării, cu nivelul de trai existent etc. Din aceleaşi motive, prin reformă se urmăreşte ca unificarea şcolii să se facă treptat, sub motivul că nu există fondurile necesare pentru plata clădirilor, a materialelor didactice, a salariilor pentru cadrele didactice, plătite acum de persoane particulare sau de organizaţii obşteşti. În plus, aplicarea principiilor reformei, cu consecvenţă, ar însemna generalizarea lor şi în şcoala secundară, iar într-un viitor mai îndepărtat şi în învăţămîntul superior, ceea ce ar duce la amplificarea dificultăţilor de ordin material, financiar şi de cadre.

*

Măsurile luate din 1963 și pînă acum nu stabilesc cu exactitate termenele de introducere în practică a reformei și nici pînă acum nu s-a concretizat legislația acestei acțiuni. S-au conturat într-o mai mare măsură numai principiile călăuzitoare ale reformei și unele perioade mai largi. Se prevede ca legislația actuală să rămînă în vigoare paralel cu noul sistem, pînă la generalizarea reformei.

S-a propus ca în prima perioadă să aibă loc unele experiențe, dezbateri pe marginea principiilor reformei, pentru a se putea ajunge la defintivarea lor. Apoi, într-o perioadă de aproximativ doi-trei ani, comunele vor trebui să ia măsurile necesare în vederea introducerii reformei după posibilitățile fiecăreia, fără să treacă însă la introducerea noilor măsuri. Cînd se va aprecia că totul este pregătit, Consiliul de Stat al Finlandei va putea decide începerea reformei. Aceasta va marca începutul așa-numitei perioade de trecere. În cursul acestei perioade vor fi construite noile școli, cămine etc., acolo unde nu există posibilități de adaptare a unor clădiri existente. Se vor asigura utilajul și materialele didactice etc. Perioada de trecere ar putea dura cca 10 ani, astfel ca reforma să fie introdusă pe întreaga țară pînă în 1980.

Paralel cu dezbaterea și precizarea principiilor reformei va avea loc și clarificarea problemelor deosebit de importante referitoare la conținutul îmbunătățit al învățămîntului, care pînă în stadiul actual de-abia au început să fie enunțate, într-o formă destul de imprecisă. Astfel, au început să se facă unele referiri la materiile care să fie studiate, la planul de învățămînt, la raporturile școlii cu viața politică a țării, la metodele de predare, la sistemul de notare etc.

*

Cu toate obstacolele existente, reforma școlii primare este pentru Finlanda o măsură necesară, din cauza lacunelor existente în actualul sistem. Unificarea școlii primare va duce la o mai mare eliberare a școlii primare de sub influența religiei; se vor înlătura numeroasele școli private asupra cărora statul are încă o autoritate limitată și implicit se vor crea condiții pentru a se extinde rolul acestuia asupra școlii; se va înlătura mozaicul diferitelor școli primare și civice cu diferite organizări și niveluri de pregătire etc.

Introducerea în practică a reformei școlii primare și ulterior a celorlalte, va putea accelera și mai mult ridicarea nivelului de pregătire a noilor generații și implicit va contribui și mai mult la creșterea progresului general al Finlandei.

Bibliografia consultată :

— *Facts about Finland*, ed. 10, Ed. Otava p. co. 1967, p. 32—34.
— *La Finlanda hier et aujourd'hui*, Werner So. OS., 1966.
— *Elementary education and Secondary education in Finland*, Hisc Information, Helsinki Erik. Oy 1963, p. 311.
— *The school reform in Finland*, Finnish features Ministry for foreign affairs, Helsinki, 1967, p. 3—6.
— *The school system in Finland*, Finnish features, 1966, p. 4—12.
— A. L. Hyvonen, Koulun Uudistaminen, Mikis kolunuudistus? Helsinki, 1967.
— *Siirty minen uutun koulum*, Helsinki, 1967.
— *Look at Finland (Suom, Kirj, Kirjapaino)*, Helsinki, 1967, nr. 3/1965, p. 14—15, nr. 3/1966, p. 16—19.
— *Tilastokats — Buletin of Statistics — Central statistical office of Finland*, Helsinki, nr. 5/1967, p. 45—59, nr. 12/1967, p. 72—79.

Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV *

Procesul de reînnoire și punere în pas cu vremea a învățămîntului de toate gradele a cuprins și sistemul de predare la clasele I—IV. În mod special acest sistem a făcut la noi în țară de mai mulți ani — după cum se știe — obiectul unor cercetări științifice deosebit de laborios organizate, menite să ducă la o îmbunătățire substanțială a lui. A fost abordată structura însăși a sistemului, căutîndu-se noi surse de ridicare a eficienței procesului de învățămînt la clasele I—IV. În acest sens se experimentează înlocuirea predării de către învățător a tuturor obiectelor de învățămînt cu predarea — în anumite variante — prin profesori de specialitate. O astfel de cercetare este și cea de care ne ocupăm aici și care, încheiată și finisată, a văzut lumina tiparului.

Apariția unei asemenea lucrări o socotim un eveniment deosebit de important pentru școala țării noastre și pentru gîndirea pedagogică românească. Deși predarea cu profesori de specialități la clasele mici are anumite antecedente istorice — la noi în țară, și în alte țări — punctele de vedere pe care le aduce lucrarea la care ne referim pot fi socotite cu totul noi, atît prin modul cum sînt puse în condițiile contemporaneității problemele respective, cît și prin modul științific în care sînt ele rezolvate.

Concluzia la care se ajunge în cercetare este aceea că cele mai bune rezultate instructiv-educative în procesul de învățămînt la clasele I—IV se obțin în condițiile următorului sistem de predare:

— menținerea învățătorului pentru predarea disciplinelor limba română și aritmetică la clasele I—III ;

— predarea cu profesori de specialitate a disciplinelor educația fizică, muzica, desenul și lucrul manual, începînd cu clasa I și a celorlalte discipline începînd cu clasa a IV-a.

Această concluzie se desprinde cu necesitate obiectivă din analiza unui material faptic acumulat pe baza unui experiment intensiv, aplicat în principal la o singură școală și desfășurat pe 12 clase experimentale și 6 clase paralele de control. Un colectiv numeros, format din șase pedagogi, un psiholog și opt medici — în majoritate cadre didactice universitare, restul cu funcții într-un institut de specialitate — precum și directorul școlii și un număr de profesori s-au ocupat îndeaproape și în mod continuu de organizarea și desfășurarea experimentului în conformitate cu cerințele științei. În cadrul experimentului ca metodă fundamentală au fost aplicate și metode auxiliare, ca : observația sistematică, probele de control, analiza lucrărilor elevilor, prelucrarea statistică etc. Cercetarea s-a desfășurat pe două variante experimentale :

— *VARIANTA A : predarea cu profesori de specialitate la toate disciplinele, începînd din clasa I ;*

— *VARIANTA B : se deosebește de varianta A prin aceea că la clasele I—III se menține învățătorul pentru predarea limbii române și matematicii și pentru activitatea educativă cu clasa.*

Ambele variante au fost confruntate reciproc și împreună puse în comparație cu sistemul tradițional, reprezentat prin clasele de control. Au fost cuprinse în cercetare toate cele trei aspecte fundamentale ale realității școlare : *procesul de învățămînt propriu-zis* (pe obiecte de studiu), *latura educativă* și *latura pri-*

---

* *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*. Sub redacția conf. univ. Traian Pop, Editura didactică și pedagogică, București, 1968.

vitoare la gradul de solicitare fiziologică și la modificările funcționale determinate în organismul copiilor de fiecare din variantele experimentului. Numeroasele grafice ilustrative pentru rezultatele obținute în fiecare din studiile speciale care alcătuiesc lucrarea, împreună cu studiul introductiv în care e prezentată concepția cercetării, împreună cu o scurtă analiză a rezultatelor, întregesc tabloul organizatoric al acestei lucrări și-i imprimă un caracter științific autentic. La aceasta contribuie în mod substanțial și faptul că experimentul, început în anul 1961, a fost urmărit timp de 5 ani, cu o prelungire de un trimestru în anul al șaselea, elevii cu care s-a pornit din anul I fiind urmăriți pînă în clasa a VI-a.

Că element metodologic deosebit de valoros subliniem „planul" după care s-a desfășurat în detaliu cercetarea. Se face o analiză succintă dar profundă, esențială, a programei fiecăruia dintre obiectele de învățămînt la clasele I—IV, scoțîndu-se în evidență diferențiat, pe clase și grupe de clase, conținutul, structura și obiectivele corespunzătoare. Se înfățișează apoi particularitățile metodice de predare în raport atît cu conținutul și structura disciplinelor respective, cît și cu particularitățile proceselor de însușire a acestora de către elevii claselor I—IV.

În cadrul acestei metodologii, impregnate de un spirit pedagogic profund, se dezvăluie o serie de aspecte deosebit de interesante — multe din ele inedite — ale procesului de instruire și educare a elevilor din clasele respective, aspecte puse în lumină în mod diferențiat pe specificul fiecăreia din variantele sistemelor de predare aplicate în cercetare. Apar pe aceste baze elemente ale unei veritabile „teorii" a procesului de învățămînt la clasele I—IV. Astfel de elemente sînt: caracterul „preparator" al obiectelor de învățămînt în primele clase, schimbarea de-a lungul trecerii de la o clasă la alta a funcției și valorii diferitelor componente ale obiectelor de învățămînt, transmiterea de cunoștințe în strînsă conexiune cu formarea de priceperi și deprinderi, transformarea acestora din „acțiuni-scop" în „operații-mijloc" ale procesului învățării, corelația deprinderilor formate în contextul predării diferitelor obiecte de învățămînt și necesitatea predării mai multor obiecte de învățămînt la clasele mici de una și aceeași persoană etc. În sensul acestor observații, deprinderea cititului, a scrisului, diferitele procese tipizate și operații ale gîndirii, însușite în primele trei clase, stau la baza activității de învățare în cadrul întregului proces de învățămînt, indiferent de obiectul de învățămînt la care se aplică. La clasa a IV-a în schimb, achizițiile pe linia cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor din clasele precedente se restructurează brusc, obiectele de învățămînt incluse pînă aci în acela al limbii române (științe naturale, istorie, geografie) devenind de sine stătătoare și alcătuind fiecare în parte, un *sistem* științific al cunoștințelor din domeniul respectiv. Procesul prin care se realizează acest salt este îndelungat și complicat, acționat de legi specifice pe care cercetarea de care ne ocupăm le-a scos pregnant în evidență.

Pe aceste baze se grefează în mod diferențiat particularitățile metodice specifice procesului de învățămînt la clasele I—IV. Astfel, pentru clasele I—III se cere o muncă apropiată cu elevii, o bună cunoaștere a particularităților individuale ale acestora, insistență susținută și răbdătoare pe secvențele minuțios stabilite ale procesului instructiv-educativ, limbaj special adoptat, includerea unor materiale și procedee concrete, cu colorit emoțional, corelații variate între diferitele categorii de cunoștințe etc. La clasa a IV-a accentul cade pe dezvăluirea logicii intime a obiectului de învățămînt respectiv, pe stabilirea cauzelor fenomenelor studiate, pe formarea gîndirii științifice a elevilor în domeniul fiecăruia dintre obiectele de învățămînt studiate. Se scot astfel cu multă finețe la iveală elementele diferențiale ale stilului de muncă specific învățătorului, pe de o parte, și profesorului, pe de altă parte, particularități determinate de condiții obiective și condiții subiective ale procesului instructiv-educativ pe cele două etape considerate ale lui — clasele I—III și clasa a IV-a.

Din modul cum este realizat experimentul rezultă cu toată claritatea — deși nu fără unele abateri — avantajele și dezavantajele fiecăreia din variantele lui. Concluziile finale confirmă întru totul ipotezele de la care s-a pornit, valorificînd varianta B (sistemul „semidepartamentalizat") — așa cum am subliniat de la început — ca cea mai corespunzătoare. În această valorificare converg în mod concludent rezultatele comparative obținute pe toate cele trei direcții ale cercetării: procesul de învățămînt, activitatea educativă, solicitările fiziologice impuse elevilor de fiecare din variantele experimentului, raportate la condițiile sistemului tradițional. Prin ea se rezolvă

în mod științific, evident, nu numai problema care a dat atît de mult de lucru gîndirii și practicii pedagogice : eliminarea dificultăților întîmpinate în trecerea de la clasa a IV-a la clasa a V-a, dar și întregul complex al problemelor puse de ridicarea pe o treaptă superioară a eficienței întregului învățămînt la clasele respective.

În ansamblul ei, lucrarea a cărei analiză succintă o facem în aceste rînduri constituie o operă pedagogică în multe privințe originală și de valoare științifică incontestabilă. Studiul ei deschide perspective adînci înțelegerii specificului pedagogic al instrucției și educației elevilor din clasele elementare și poate constitui punctul de plecare pentru o reînnoire profundă și creatoare a învățămîntului nostru de bază. În condițiile actuale, cînd în țara noastră se pregătește o așezare de perspectivă, în acord cu cerințele contemporaneității, pentru școala de toate gradele, apariția acestei lucrări nu numai că răspunde unei necesități, dar ea poate fi considerată în același timp cum nu se poate mai binevenită.

Prof. univ. NICOLAE APOSTOLESCU

Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor *

Etapa actuală de dezvoltare a învățămîntului este marcată de eforturi sistematice de a mări eficiența procesului instructiv-educativ, de a realiza un învățămînt conștient, activ și în deplin acord cu particularitățile individuale ale elevului.

Cartea tovarășei R. Ciurea-Codreanu se încadrează în această orientare de logicizare a învățămîntului, atît sub aspectul conținutului, cît și sub aspectul căilor transmiterii acestuia. În cele 6 capitole, lucrarea cuprinde diversele aspecte didactice ale comparației, ca procedeu al predării cunoștințelor de către profesor și al asimilării lor de către elevi.

Metodica de bază utilizată pentru studierea comparației ca procedeu logico-didactic a fost experimentul pedagogic natural. Prin experimentul aplicat, studierea comparației a fost concepută în trei etape. În prima etapă s-a urmărit pregătirea elevilor din punct de vedere logic, în așa fel încît aceștia să poată înțelege și efectua corect operațiile subordonate ale comparației. Pentru aceasta, atenția experimentului s-a îndreptat asupra dezvoltării și perfecționării operațiilor de analiză, sinteză, abstractizare și generalizare.

În etapa a doua, comparația a fost utilizată ca procedeu logico-didactic în lecții de predare, în lecții de recapitulare, sistematizare și generalizare și în lecții de verificare și control. Procedeul comparației a fost utilizat sub forma unei comparații simultane, alternative, succesive sau combinate, îmbinat cu procedee comparative mai complexe, ca : expunerea comparativă, concretizarea, clasificarea etc. În cea de-a treia etapă, procedeul comparației a căpătat valoarea operațională, elevul fiind capabil să-l utilizeze în mod liber, ca un instrument al gîndirii sale în dobîndirea de cunoștințe în cadrul școlii și în afară de școală. În fundamentarea tezelor cuprinse în lucrare, autoarea se sprijină pe teoria acțiunilor mintale. Într-un alt capitol, autoarea se ocupă de nivelurile comparației din punctul de vedere al locului pe care îl ocupă în activitatea gîndirii și în funcție de vîrsta elevilor.

Pe baza experimentelor organizate în predarea științelor naturale și a istoriei la clasele V—XI, autoarea urmărește cum nivelul realizării comparației este determinat de vîrstă, de particularitățile stadiale ale gîndirii copilului și de experiența sa intelectuală. Luînd în considerare cele trei coordonate — vîrsta, stadiul dezvoltării gîndirii și al experienței intelectuale — în lucrare sînt relevate cîteva trepte caracteristice ale evoluției capacității de comparație : nivelul comparației difuze, al comparației elementare (prin enumerare unilaterală), al comparației globale și în fine al comparației complexe, multilaterale. Aceste trepte ilustrează mersul gîndirii de la acțiune la operație intelectuală generalizată (și interiorizată).

* R. Ciurea-Codreanu, *Comparația în predarea și asimilarea cunoștințelor*, E.D.P., București, 1967, 176 p.

Comparația este concepută apoi ca un procedeu logico-didactic, iar experimentarea ei în acest sens i-a dat autoarei posibilitatea să facă unele constatări cu privire la modul folosirii acestui procedeu în funcție de tipul de lecție și chiar de etapele ei. Ansamblul procedeelor comparative, subordonat unor obiective intelectuale diferite, a fost aplicat în utilizarea de către profesor a planului comparativ și a tabelului sinoptic. Comparația este analizată în raport cu asimilarea cunoștințelor, iar în final autoarea se referă la problema prevenirii supraîncărcării, subliniind rolul organizării unei metodici calitative a procesului predării în prevenirea acestor fenomene.

Apreciind lucrarea în ansamblu, se poate afirma că tezele formulate au o valoare teoretică generală, sugerează celor care lucrează în domeniul învățământului idei fructuoase. La aceasta se adaugă o documentare bogată, efectuarea experimentelor pe o durată mai îndelungată de timp și la clase diferite.

Lectura lucrării dezvăluie pe alocuri și unele discordanțe. Autoarea pune un mare accent pe analiza și pe interpretarea faptelor prezentate, dar în unele cazuri exemplele ilustrative nu sînt suficient de concludente și nici riguros selecționate. Din această cauză, cel ce studiază lucrarea trebuie să facă uneori un efort pentru a recunoaște, în propria sa activitate, ceea ce pe plan teoretic este amplu analizat.

Așa cum însăși autoarea subliniază în introducere, fiecare profesor va găsi în propria sa activitate exemple mai potrivite și mai adecvate intențiilor exprimate în cuprinsul lucrării.

MIRON IONESCU

Ion Maiorescu *

Activitatea pe tărîm istoric, filologic și ziaristic a lui Ion Maiorescu a atras atenția cercetătorilor N. Bănescu și V. Mihăilescu, care în 1912 au alcătuit o vastă monografie axată pe aceste aspecte. De data aceasta însă, Marin Stoica pune la dispoziția cititorilor o monografie pedagogică, prezentîndu-ne în sistem activitatea și ideile înaintate ale acestui gînditor, desprinse din analiza științifică a discursurilor festive, a rapoartelor oficiale, a instrucțiunilor pentru inspectorii și directorii de școli, a programelor de învățămînt, a circularelor și proiectelor de organizare a învățămîntului, materiale care nu au făcut obiectul monografiei din 1912.

Credem însă că titlul monografiei lui Marin Stoica *Ion Maiorescu*, nu-și găsește o deplină justificare dacă-l raportăm la conținutul lucrării care cuprinde viața lui Ion Maiorescu, activitatea desfășurată în domeniul învățămîntului, concepția pedagogică, locul lui Ion Maiorescu în istoria învățămîntului și culturii românești. Poate că era mai bine dacă prin formularea sa titlul preciza de la început că este vorba de o monografie pedagogică.

Cercetător fervent, Marin Stoica aduce și materiale noi de arhivă, care pun într-o lumină nouă coordonatele gîndirii și activității pedagogice a lui Ion Maiorescu, proiectate pe tabloul epocii sale. După o scurtă prezentare a vieții, urmărind explicarea operei maioresciene, autorul se ocupă pe larg, folosind un bogat material documentar, de activitatea desfășurată în domeniul învățămîntului. Deși în partea biografică face referiri și la operă, ar fi fost mai bine dacă aceasta era prezentată separat, însoțită de unele explicații și interpretări. Incursiunea în istoricul școlilor din Țara Românească din anii premergători Unirii Principatelor fixează mai pregnant rolul ideilor și acțiunilor pedagogice ale acestui animator al școlii naționale.

Contribuția lui Ion Maiorescu la organizarea și dezvoltarea învățămîntului din Țara Românească, din epoca formării și consolidării statului național, este analizată cu competență de către cercetător. El pune în evidență, pe bază de documente, realizările lui Ion Maiorescu în calitate de director al Eforiei școlilor privind: reorganizarea și dezvoltarea școlii de toate gradele, înființarea de

* Marin Stoica, *Ion Maiorescu*, E.D.P., 1967.

noi școli, orientarea realist-practică a conținutului procesului de învățămînt, organizarea și îndrumarea inspecției școlare, pregătirea cadrelor didactice în funcție de creșterea rolului școlii naționale, alcătuirea de programe și manuale școlare la nivelul științei și culturii timpului. În lucrarea de față, se explică pentru prima dată opera școlară și culturală a lui Ion Maiorescu, analizîndu-se izvoarele ideilor sale pedagogice prin extinderea sistemului de referință asupra: a) izvoarele teoretice ale gîndirii pedagogice maioresciene (care sînt idei pedagogice înaintate ale lui J. A. Comenius. J. J. Rousseau, J. I. Felbiger, Fr. Guizot), subliniindu-se cu precădere influența școlii ardelene; b) practicii școlare, izvor de bază al ideilor sale pedagogice; c) condițiilor economice, sociale și politice din perioada constituirii statului național, care de fapt au generat concepția și activitatea pedagogică a lui Ion Maiorescu. Din această perspectivă istorică este analizată încrederea manifestată de el în puterea transformatoare a educației, al cărei scop era formarea personalității omului sub aspect intelectual, moral, fizic și estetic.

Folosind o largă documentare, autorul pune în evidență străduința lui Ion Maiorescu pentru organizarea școlii naționale pe baza unor principii înaintate: caracterul democratic al școlii, învățămînt de toate gradele în limba maternă, organizat de stat, egal pentru tinerii de ambele sexe, unitar, obligatoriu și gratuit pentru elevii din școala elementară. Aceste principii sînt explicate prin concepția înaintată a lui Ion Maiorescu privind rolul școlii, pe care o considera un important factor de progres și cu o funcție națională bine definită.

Deși nu a fost un pedagog teoretician, concluzie la care ajunge pe bună dreptate și autorul, Ion Maiorescu a făcut adesea referiri la înlăturarea învățămîntului mecanic, insistînd asupra însușirii conștiente a cunoștințelor și indicînd printre alte metode și conversația pentru dezvoltarea gîndirii elevilor. Ideile cu privire la colaborarea dintre școală și familie, calitățile profesorului și grija manifestată de Ion Maiorescu pentru organizarea condițiilor de muncă ale cadrelor didactice, sînt bine conturate în lucrare. Autorul analizează cu discernămînt concepția lui despre morală, ajungînd la concluzia, pe deplin justificată, că Ion Maiorescu apare ca un critic vehement al moralei feudale, promovînd o morală care exprimă interesele burgheziei în ascensiune, integrîndu-se astfel în rîndurile pedagogilor umaniști.

Deși se fac referiri la importanța pe care Maiorescu o acordă educației patriotice, considerăm că această problemă trebuia lărgită prin prezentarea ideilor acestui om de școală privind rolul educativ al istoriei naționale, mai ales că el a predat acest curs în ultimii ani ai vieții la Facultatea de litere din București.

Aceste mici observații nu scad însă calitatea monografiei, care are meritul că precizează cu competență științifică locul lui Ion Maiorescu în istoria învățămîntului și culturii românești.

VICTOR OPRESCU

„Paedagogica Historica", VII.1.1967

Această revistă internațională de istoria pedagogiei este editată de prof. dr. R. L. Plancke de la Centrul pentru studiul Istoriei pedagogiei din Gand-Belgia, cu colaborarea reputaților pedagogi: M. Debesse (Paris), J. Dolch (Saarbrücken), J. A. Lauwerys (Londra).

Publicația include în cuprinsul său studii de amploare ale specialiștilor în acest domeniu, din diferite țări, tratînd probleme de o mare diversitate și de un real interes, prin nivelul de teoretizare și prin noutatea punctelor de vedere ale autorilor respectivi.

Numărul de față cuprinde șapte studii, totalizînd 360 de pagini, publicate în limbile: franceză, engleză și germană, în care se realizează prezentarea critică, originală, a unor opere ale marilor pedagogi din trecut, se privesc dintr-un punct de vedere nou unele probleme pedagogice ce se desprind din analiza operelor acestora, sau se reliefează unele aspecte caracteristice ale activității lor pedagogice, mai puțin cunoscute pînă acum.

În sumarul revistei s-au inclus astfel două studii referitoare la marele pedagog J. A. Comenius, un studiu despre Pestalozzi și colaboratorul său transilvănean Șt. L. Roth, un studiu omagial închinat marelui pedagog german A. Diesterweg și un altul în care se prezintă consecințele pe plan de istoria pedagogiei ale teoriei asupra intelectului elaborate de filozoful american, din secolul trecut, R. W. Emerson.

★

O mare importanță pentru cercetătorii moștenirii pedagogice a marelui pedagog ceh Comenius o prezintă articolul publicat de Josef Brambora (Praga), intitulat: *Problemele actuale ale comeniologiei... (Les problèmes actuels de la coméniologie. Revue de la littérature nouvelle).* Articolul cuprinde, așa cum se menționează și în subtitlul său, o trecere în revistă a literaturii comeniologice apărute în ultimii ani în diferite țări, dar mai ales în acelea care au avut o mai veche tradiție a studiilor în această direcție. Autorul ne pune la curent cu studiile apărute, cu lucrările antologice, cu noile traduceri din opera comeniană, cu marile lucrări monografice închinate vieții și operei acestui pedagog și, ceea ce este mai important, autorul însuși fiind un cunoscut comeniolog, ne prezintă critic aceste lucrări, subliniind noile aspecte sub care se analizează opera comeniană și consecințele actuale ale unor idei și teze pedagogice elaborate de Comenius, în condițiile specifice ale epocii respective.

În concluziile la articolul său, J. Brambora subliniază importanța cercetării, în continuare, a operei și teoriei pedagogice comeniene, deoarece Comenius este acela care a pus bazele pedagogiei ca știință. Dacă altădată nu se studia decît *Didactica magna*, acum se studiază îndeosebi *Pampedia*; acest fapt nu înseamnă că prima lucrare trebuie lăsată în umbră. Din cercetarea tuturor lucrărilor sale, ar trebui să rezulte o confruntare, o cunoaștere bogată și mai precisă a concepției pedagogice comeniene. Trebuie luate în considerare atît unitatea, cît și pluralitatea aspectelor operei sale. „Studiul unui aspect izolat n-ar duce vreodată la înțelegerea sistemului" (p. 49). Autorul încheie articolul său subliniind necesitatea colaborării internaționale în problemele de comeniologie, tocmai pentru a se putea îndeplini acest deziderat.

Studiul lui Bogdan Suchodolski (Varșovia), purtînd titlul *Începuturile pedagogiei ca știință (Les débuts de la pédagogie en tant que science)*, vine tocmai cu o contribuție originală în această direcție, deoarece analizează aspectele pozitive, originale, dar și erorile operei lui Comenius, privite din punctul de vedere al pedagogiei tratată ca știință în dezvoltarea ei istorică. În introducerea la acest amplu și foarte interesant articol, autorul analizează semnificațiile acordate istoriei pedagogiei și raportul dintre istoria activității instructiv-educative și istoria gîndirii pedagogice. El arată că aceste domenii se întrepătrund, dar strînsa lor legătură nu înseamnă că ar fi identice, ele constituind două domenii diferite, cuprinzînd analiza unor grupe de fapte diferite, eterogene. Mai departe, se analizează obiectul și scopul acestor două domenii. În partea I a studiului se susține teza că istoria gîndirii pedagogice constituie o ramură științifică specializată, care cere o definire mai precisă. Interesul cercetătorilor de pînă acum s-a îndreptat mai ales spre studierea istoriei învățămîntului și mai puțin a gîndirii pedagogice. Dar, subliniază autorul, cercetările din domeniul istoriei gîndirii pedagogice nu au drept consecință numai îmbogățirea cunoștințelor noastre despre trecut, ci pot contribui, în mai mare măsură și într-un mod mai precis, la rezolvarea problemelor esențiale ale pedagogiei moderne.

În partea a II-a a articolului, se menționează faptul că studiile de pînă acum au cuprins mai ales rezultatul cercetării istoriei opiniilor sau a doctrinelor diverșilor pedagogi și nu al istoriei pedagogiei ca știință. Autorul atrage atenția și asupra greșelii ce s-ar putea comite de acei cercetători care ar identifica istoria pedagogiei ca știință. În partea a III-a a articolului, autorul conchide că rolul lui Comenius în istoria pedagogiei nu se limitează la eliberarea gîndirii pedagogice de sub influența metafizicii religioase și a școlii de sub autoritatea bisericească. El constă și în formularea unor probleme esențiale, care permit să se facă cercetări științifice pedagogice. „Komenski a rupt cu tradiția de a enunța opinii pedagogice și a încercat să sistematizeze chestiunile căutînd un răspuns exact" (p. 240). În concluzie, Suchodolski subliniază ideea că marele pedagog ceh a contribuit pe larg la afirmarea pedagogiei ca știință la începuturile sale, a deschis noi orizonturi formării omului pe toate planurile și în toate domeniile, susținînd că „omul este totul, pentru că este capabil de devenire".

Otto Folberth (Salzburg) publică prelegerea ținută cu prilejul unei invitații la Universitatea din Zürich (9 febr. 1966), cu titlul: *Învățarea rațională a limbilor într-o lume înconjurătoare poliglotă (Sinnvolle Spracherziehung in Mehrsprachiger Umwelt).* Articolul poartă subtitlul *Îndrumările lui Pestalozzi și ale colaboratorului său transilvănean Ștephan Ludwig Roth*, în această problemă. Autorul acestei expuneri este cunoscut prin lucrarea sa închinată lui Șt. L. Roth: *Gesammelte Schriften und Briefe* (7 volume, publicate între anii 1927—1964, mai întîi la Brașov, apoi la Sibiu și acum la Berlin). Cu acest prilej, expune cîteva din tezele sale cu privire la importanța colaborării dintre marele pedagog elvețian Pestalozzi și tînărul Roth, aflat la Yverdon în anul școlar 1818—1819. Roth ocupă primul loc printre pedagogii-filologi din școala lui Pestalozzi și de aceea redactarea unei ediții critice a operei complete a lui Pestalozzii trebuie să sintetizeze și să ilustreze relațiile dintre acești doi pedagogi, cît și importanța ultimei lucrări a lui Pestalozzi *Cîntecul lebedei*, care cuprinde multe din ideile pe care le-a susținut teoretic și le-a aplicat în decursul întregii sale activități pedagogice martirul de la 1848 din Transilvania: Ștefan Ludwig Roth.

G. De Landsheere (Liège) publică un articol ocazionat de aniversarea a 100 de ani de la moartea marelui pedagog german Friedrich Adolf Diesterweg (7 iulie 1866), intitulat: *Ideile politice și sociale ale lui F. A. Diesterweg.* Se arată în cuprinsul articolului locul important al operei și activității acestui pedagog în istoria pedagogiei universale și a poporului german și faptul că studiul ideilor sale politice și sociale interesează direct pe istoricul pedagogiei, deoarece toate ideile emise de el au semnificație educativă. Autorul studiului urmărește evoluția ideilor social-politice a lui Diesterweg, în diferitele ei etape, din tinerețe și pînă la lupta deschisă împotriva *Regulativelor lui Raumer.* El a publicat cu acest prilej importanta lucrare *Pädagogisches Wollen und Sollen* (1857), pe care pedagogul Sallwürk o consideră *Testamentul său pedagogic*, (p. 67). Această luptă împotriva Regulativelor școlare prusace reacționare l-a situat pe Diesterweg în centrul luptei politice a epocii, dar el a rămas totuși pînă la capăt fidel problemelor școlii.

Rena Foy (University Park — Pennsylvania) publică în acest număr articolul: *Teoria lui Emerson despre intelect (Emerson's Theory of Intellect).* Este vorba de Ralph Waldo Emerson (1803—1882), considerat drept „platonul american", a cărui operă alcătuită din lucrări filozofice, eseuri morale, poezii și aforisme e foarte apreciată astăzi în America. Deși mulți critici susțin că nu a avut un „sistem" filozofic, în articol se arată că „există o anumită structură unitară, intrinsecă în transcendentalismul emersonian".

Analiza teoriei emersoniene asupra intelectului omenesc oferă sugestii în tratarea diferitelor probleme ce se dezbat în pedagogia actuală americană. După o analiză a teoriilor sale despre intelectul constructiv și receptiv, despre gîndire, înțelepciune, imaginație, idee etc., în concluziile articolului se insistă asupra faptului că este importantă ideea individualizării educației omului într-o societate în care educația merge spre un grad înalt de standardizare și omogenizare.

Teoria lui Emerson despre funcțiile proprii ale școlii ar putea duce la o dezvoltare rațională a puterilor intelectuale ale individului. În articol se subliniază numai laturile pozitive ale acestei teorii, fără a se face analiza critică a concepțiilor filozofico-pedagogice ale lui Emerson, cu rădăcini adînci în metafizica antică. Deși baza gîndirii sale filozofice este idealistă, opera sa a fost apreciată pentru că în paginile ei autorul a criticat orice dogmatism, luptînd pentru toleranță și pentru „reabilitarea omului în ochii omului", într-o perioadă cînd dezvoltarea industriei, revoluția industrială, înăbușeau dezvoltarea adevăratei personalități umane. Deci, în opera sa se găsesc și unele idei importante din punct de vedere educativ. Indeosebi, aforismele sale, ca de exemplu: „cunoașterea este măsura omului. Cu cît cunoaștem mai mult cu atît noi sîntem", sau „crede în gîndirea ta", au un mare rol educativ, reflectînd încrederea sa în posibilitățile intelectului omenesc, optimismul său pedagogic.

*

Două articole prezintă probleme de istoria învățămîntului, probleme mai speciale, de un interes mai restrîns localnațional, dar și unele date și informații ce pot interesa și pe specialiștii în acest domeniu din alte țări. Din aceste articole se desprind și unele concluzii de ordin pedagogic-teoretic cu care chiar dacă nu putem fi de acord decît parțial,

ele trebuie totuși cunoscute, deoarece reflectă pozițiile și punctele de vedere ale diverșilor reprezentanți ai mișcării pedagogice internaționale.

Din această categorie face parte studiul lui Joachim Lohmann (Berlin): *Prezentarea istorică a învățămîntului de jumătate de zi și de zi întreagă (Die Entwicklung des Halb und Ganztagsschulwesens).* Autorul se referă la organizarea școlilor de diferite grade, incluse în primul tip, în Germania, începînd din sec. al XVII-lea și pînă la sfîrșitul secolului trecut. El face și o prezentare comparativă cu diferitele sisteme de organizare a învățămîntului din cadrul celui de-al doilea tip din diferite țări.

De asemenea, Terry W. Smith (Camden-New-Jersey) prezintă un studiu intitulat: *Exercițiile (Exercises),* prezentate la Colegiul din Filadelfia, la înființarea sa, și la alte Colegii din colonii. Autorul arată importanța acestor „exercises", prezentări dialogate în formă de versuri folosite în sec. al XVIII-lea la unele Colegii universitare, care aveau un rol instructiv și educativ.

★

De o mare utilitate pentru informarea științifică a cercetătorilor din domeniul istoriei pedagogiei este a doua parte a acestei reviste, care cuprinde, în circa 100 pagini, o bibliografie selectivă din istoria relațiilor internaționale în învățămîntul superior, alcătuită de William W. Brickman, (Philadelphia), recenzii ale unor cărți apărute în 1966, și lista unor teze de doctorat *(Dissertationes)* tratînd probleme de istoria pedagogiei, prezentate conform datelor sosite la Secretariatul internațional al învățămîntului universitar al științelor pedagogice (16.VI.1966—28.II.1967).

Volumul prezintă la sfîrșit rubrica intitulată *Cronica* cuprinzînd diverse informații asupra cercetărilor și publicațiilor din domeniul istoriei pedagogiei, asupra evenimentelor și aniversărilor mai însemnate de pedagogi sau opere etc. din 21 de țări ale lumii și un *Index bibliographicus Gandensis,* adică lista lucrărilor achiziționate de Centrul pentru studiul istoriei pedagogiei de pe lîngă Universitatea din Gand.

Prin sumarul său atît de bogat, variat și interesant, revista „Paedagogica historica" este utilă tuturor celor ce se preocupă de cunoașterea mișcării pedagogice din lumea întreagă și îndeosebi a realizărilor din domeniul istoriei pedagogiei; putem spune că este chiar indispensabilă cunoașterea acestei reviste cercetătorilor din domeniul istoriei pedagogiei, în vederea unei informări curente de specialitate. Considerăm însă că ar trebui să se semnaleze redacției acestei reviste studiile și lucrările mai importante apărute sau în curs de apariție în țara noastră, în domeniul istoriei pedagogiei românești și universale, pentru a fi incluse în listele bibliografice din numerele viitoare.

MIOARA CIMPOIEȘ

Valorificarea educativă a elementelor de istorie locală *

Relevînd importanța deosebită a istoriei, ca obiect de învățămînt, în educarea și formarea omului nou, autorii se ocupă în această lucrare de problema folosirii elementelor de istorie locală în procesul instructiv-educativ, cum și de metodica ce poate fi aplicată în acest scop, la lecții și în afara clasei.

Ei se sprijină pe experiența pozitivă a unor școli și mai ales pe cea a Liceului nr. 10 din Cluj, pe unele date rezultate din activitatea de îndrumare și control privind învățămîntul și cultura ca și pe experiența fructuoasă a unor muzee, sub aspectul metodelor de cercetare a elementelor de istorie locală și al organizării materialului.

Deși faptele și datele cu care operează autorii, cu puține excepții, oglindesc realități ale unei arii mai restrînse, cea a regiunii și orașului Cluj, considerăm

* Teodor Gal, Ion Retegan, *Valorificarea educativă a elementelor de istorie locală,* E.D.P., 1967, p. 156.

că aceasta nu impietează cu nimic asupra țelului pe care și l-au propus. Fiind una din zonele cele mai frămîntate din inima Transilvaniei, în care secolele au îngrămădit din străfund de vremi o extraordinar de bogată și de valoroasă zestre istorică românească, aceasta oferă multiple posibilități de ilustrare a tezelor teoretice din lucrare. Evident, fiecare dintre cei avizați urmează a proceda conform datelor și elementelor de istorie locală de care dispune, folosind doar indicațiile lucrării.

Fundamentată și organizată pe principii și cerințe ale pedagogiei și psihologiei, lucrarea poate sugera idei și acțiuni susținute, în cadrul larg al activității educative — înțelegînd prin aceasta și activitatea dinafara clasei și a școlii — facilitînd desfășurarea acesteia și contribuind real la optimizarea în ansamblu a procesului instructiv-educativ.

Relieființd de la bun început ideea permanentei integrări a elementelor de istorie locală în istoria patriei și în cea universală, autorii stăruie continuu asupra necesității de a forma la elevi o viziune de ansamblu privind istoria poporului nostru, mergînd pe firul ei ascendent pînă la evenimentele și stările de lucruri ale zilelor noastre. De asemenea prin exemplele folosite și prin explicitările întreprinse, ei accentuează asupra interpretării materialiste a stărilor, faptelor și evenimentelor istorice, în vederea formării la elevi a concepției științifice despre lume și viață, menținînd în cîmpul vizual al educatorului scopul educației comuniste, formarea unor viitori cetățeni, patrioți luminați, devotați poporului, care să contribuie cu întreaga lor capacitate la îmbogățirea materială și spirituală a societății noastre socialiste.

Procedînd sistematic, autorii înfățișează în primul rînd căi pentru cunoașterea elementelor de istorie locală pe care le explicitează și le exemplifică. În principal acestea se concretizează în: opere ale clasicilor marxism-leninismului și documente ale P.C.R., lucrări generale de istorie, studii speciale de istorie și izvoare directe. Dar, așa cum se precizează în lucrare, aceste căi sînt „mult mai numeroase, mai variate, în funcție de condițiile concrete în care se desfășoară activitatea didactică, precum și de locul pe care-l ocupă munca de cercetare în preocupările profesorului" (p. 28).

Lucrarea scoate în relief importanța participării active a elevilor la depistarea acestor elemente, ceea ce duce la sporirea valențelor educative, la sensibilizarea tineretului școlar pentru cercetarea și studierea ținutului natal.

Sesizînd pericolul supraîncărcării elevilor cu material istoric local, autorii atrag atenția asupra necesității eșalonării lui pe întreaga perioadă de școlarizare și precizează că, deși valoroase, aceste elemente nu înlocuiesc și nu pot înlocui lecția, ci constituie doar „un material ajutător", care sporește și potențează influența educativă a lecției. Acest spor de influență, indiferent de natura materialului, depinde în cea mai mare măsură „de metodica folosirii lui".

Făcînd o expunere detaliată a metodelor și procedeelor de folosire a elementelor de istorie locală, atît în cadrul lecțiilor care se țin în clasă, cît și al celor care se desfășoară în muzee etc., autorii stabilesc cerințele privind materialul, înfățișează metodica prezentării lui și pregătirea profesorului în vederea valorificării corespunzătoare a acestora.

Faptul binecunoscut că profesorii, în general, nu acționează asupra elevilor numai prin lecțiile ținute în clasă, ci și printr-o variată activitate în afara clasei determină pe autori să trateze și problema folosirii elementelor de istorie locală în astfel de împrejurări. Ei arată că, prin specificul lor, aceste activități solicită metode și procedee adecvate, deosebite de cele folosite în cadrul lecției. Indicînd o serie de forme variate ale acestora, ei exemplifică, operînd cu metode și procedee potrivite. Exemplele ilustrative sînt numeroase, bine alese și interesante sub aspect educativ.

Este neîndoios că lucrarea lui T. Gal și I. Retegan, înmănunchind efortul unei strînse colaborări dintre profesorul de istorie și pedagog, se organizează ca un material valoros, deosebit de util pentru educatori în general și pentru cei care predau istorie în special.

Considerăm însă că s-ar fi putut acorda un interes mai mare antrenării organizațiilor de pionieri și U.T.C. în aceste preocupări. Ne întrebăm apoi dacă în alegerea exemplelor pentru ilustrarea unor teze teoretice nu se putea trece — măcar în unele locuri — la o așezare cronologică a evenimentelor. Așa cum apar, nasc de multe ori un sentiment de neorînduială. De exemplu: apare titlul Industrializarea socialistă (p. 76), iar apoi Răscoala populară din Transilvania, condusă de Horia, Cloșca și Crișan (p. 78), după care apare titlul Formarea poporului român și a limbii române (p. 79). Uneori, apar în cuprinsul cărții formulări care nasc confuzii și inexactități. Astfel, la p. 89, jos, se vorbește

BIBLIOTECA CENTRALĂ UBB

despre lecția-vizită ca de o completare a lecției ținută în clasă, pentru ca la p. 90, sus, aceasta să apară ca o variantă de lecție, bineînțeles, de sine stătătoare. Inexactă este și informația cu privire la Tănase Todoran (p. 135) etc.

Considerăm apoi că în legătură cu planificările preconizate se exagerează, dat fiind că există în prezent suficiente planuri în care se pot introduce activitățile în discuție; supraîncărcarea cu planuri dăunează caracterului dinamic și viu al procesului instructiv-educativ. Prezența supărătoare a unor repetări și locuri comune, ca și limbajul sărac uneori, lipsit de coloratură și convingere, impietează asupra calității stilului, care întotdeauna, dar mai ales în cazul unei asemenea elaborări, se cere a fi neapărat plăcut și atractiv.

Încheind, apreciem că, deși cu lipsurile mai sus-amintite, lucrarea și-a atins scopul preconizat, înscriindu-se în șirul acelor cărți extrem de utile muncii educative din școală. Mai mult, ea poate constitui o prețioasă bază de plecare în elaborarea unei metodici speciale cu privire la valorificarea instructiv-educativă a elementelor de istorie locală.

În condițiile noii organizări administrative a țării, problema valorificării instructiv-educative a elementelor de istorie locală dobîndește o pondere sporită și constituie un bun prilej de mobilizare a numeroase forțe locale care să contribuie la lărgirea rețelei de instrumente puse la îndemîna tuturor factorilor ce se preocupă de realizarea educației multilaterale a tineretului, de ridicarea ei pe o treaptă superioară, așa cum prevăd documentele de partid și de stat.

GH. NEAMȚU și A. FĂRCAȘ

FIȘIER

În Editura didactică și pedagogică au mai apărut următoarele lucrări:

Ion Cojocaru: *Începuturile învățămîntului tehnic și profesional în Moldova și Țara Românească*, 304 p.

E. Fischbein: *Cum să prevenim uitarea*, 80 p.

Virgil Cîmpeanu: *Dreptul muncii*, 446 p.

* * * *Formarea unor noțiuni de filozofie la elevii de liceu* (Sub redacția conf. univ. V. Bunescu) 168 p.

Mircea Ștefan: *Începuturile Societății pentru învățătura poporului român*, 188 p.

I. Stamate: *Matematici superioare*, 502 p.

* * * *Din istoria pedagogiei românești*, vol. III (Culegere de studii). Coordonatori: Tiberiu Truțer și Ilie Popescu-Teișan, 180 p.

Mihai Stoian: *Dreptul la bătaie. Dilemele părinților*, 180 p.

Virgil Radulian: *Profesori și părinți contra insuccesele școlare*, 220 p.

Mihai Ghivirigă: *Ritmuri zilnice*, 92 p.

Liviu Filimon: *Negativismul copiilor*, 78 p.

I. Didilescu și V. Pavelcu: *Logica* (ediția a IV-a), 200 p.

* * * *Studii și cercetări de didactică modernă* (sub redacția lui V. Bunescu și M. Vișan), 356 p.

Elena Vodă și Claudiu Vodă: *Manifestări cultural-artistice ale tineretului școlar*, 152 p.

N. Pîrvu: *Studii de psihologia artei*, 228 p.

George Văideanu: *Cultura estetică școlară*, 340 p.

Stanciu Stoian și V. Iliescu: *Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România*, 330 p.

* * * *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV* (Sub redacția: prof. dr. docent Stanciu Stoian și conf. dr. Paul Popescu-Neveanu), 328 p.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

● Prof. Petru Oallde *(Liceul din Grădinarii, jud. Caraș-Severin)* arată, în articolul *Unele aspecte ale metodicii întîlnirilor cu scriitorii*, importanța acestor întîlniri cu elevii, insistînd asupra unor procedee folosite de domnia sa. Distingînd două etape, anume *pregătirea* și *desfășurarea acestor* manifestări, autorul recomandă elevilor lectura ce trebuie să o facă din opera scriitorului invitat și studierea bibliografiei existente (recenzii, cronici, studii monografice). Pentru ca rezultatul manifestării să fie cît mai rodnic, elevii nu trebuie chemați la întîmplare (din toată școala), ci depistați aceia care manifestă interes special pentru opera scriitorului respectiv, pentru problemele întîlnirii. Aceștia vor putea pune și cele mai potrivite întrebări care să rezulte în general din studiul operii scriitorului.

Nu sîntem întru totul de aceeași părere cu pregătirea unor referate — în desfășurarea întîlnirii — despre opera scriitorului, despre scopul întîlnirii etc., căci nu toți invitații ar accepta o ordine astfel impusă. De asemenea, în privința cererii de autografe, elevii nu pot fi opriți să o facă. Ei pot citi cartea și după aceea.

Faptul că în Liceul din Grădinarii acest gen de manifestări se bucură de prețuirea profesorilor și a elevilor este lăudabil.

● Prof. Mihai Hopulele *(Liceul „N. Bălcescu" — Medgidia)* ne trimite un studiu despre *Corespondența școlară internațională, aspect al pedagogiei deschise*, în care se disting patru capitole și anume: a) scurt istoric al C.S.I.; b) scopurile și principiile C.S.I.; c) organizarea activității și d) exploatarea pedagogică a C.S.I. Autorul pledează pentru extinderea C.S.I., ea fiind un moment necesar în viața școlară, o formă de activitate stimulatoare a muncii independente și creatoare, care duce la cunoașterea mai profundă a elevilor, la descoperirea talentelor și la formarea gustului estetic, la învățarea limbilor străine, la promovarea idealurilor de pace, prietenie, respect și înțelegere a tineretului lumii. În concluzie, autorul propune înființarea pe lîngă Institutul de științe pedagogice și Consiliul Național al Organizației Pionierilor a unui *birou național* al C.S.I., care să se ocupe de organizarea, evidența și cercetarea științifică a acestei activități. Mai propune, de asemenea, editarea unei reviste în două limbi de circulație internațională, cum și înzestrarea caselor pionierilor cu șapirografe, linografe, magnetofoane, documente audio-vizuale.

● Prof. Vank Alexandru *(Liceul nr. 3 — Baia Mare)*, în articolul *Folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale în predarea istoriei*, ne scrie: „La liceul nostru, comisia metodică de istorie, condusă de prof. Bornea Corneliu, a hotărît să facă un cabinet de istorie-dirigenție. Această idee a fost sprijinită și ajutată materialicește de direcțiunea școlii, director Silaghi Dumitru, și de maiștrii Havrila Paul și Covaciu Florian. La începutul lunii noiembrie 1967 a fost pus în funcțiune un laborator amenajat după cerințele cele mai moderne și destinat să răspundă cerințelor actuale instructiv-educative".

Autorul articolului arată în continuare cum folosește acest laborator prin aplicarea mijloacelor moderne audio-vizuale la mai multe clase. Atît din expunerea metodelor de lucru, cît și din concluziile formulate în material, reiese buna activitate ce se desfășoară în această direcție la Liceul nr. 3 din Baia Mare.

Bibl. O.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417 Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREŞTI — c. 7786

I 3992

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

5

ANUL XVII

MAI, 1968

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVII • MAI • 1968 • Nr. 5

1990
97
- IIII 2005
- 1 IIIL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. dr. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; Lector PATIȚA SILVESTRU; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție*; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef*; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3992.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

5

ANUL XVII 1968

MAI

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Pag

EUGEN BLIDEANU : Dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului nostru 5

GEORGE VĂIDEANU : Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățământului . 12

STUDII

PETRE BĂRBULESCU : Aria și specificul cercetărilor în domeniul educației 20

PAVEL APOSTOL : Conceptul actual de „cultură generală" și perfecționarea sistemului național al învățământului 31

MARIN DRĂGULEȚ : Contribuție critică la definirea noțiunii „metodă de învățământ" 41

CERCETĂRI-EXPERIMENTE

A. PETRIC, C. GRÜNBERG, E. FLORESCU : Rolul unor obiecte umanistice în formarea gîndirii conceptuale 49

ȘTEFAN ZISULESCU : Opinia colectivă la preadolescent 58

SOFIA SORESCU, ELENA MARINESCU : Probleme ale formării noțiunilor de geografie la elevii clasei a VI-a 66

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

A. FĂRCAȘ : Concepția marxistă cu privire la formarea omului nou. (150 de ani de la nașterea lui Karl Marx). 73

ION ROMAN : Principiile politicii școlare a lui Spiru C. Haret 78

OCTAVIAN IONESCU : Însemnătatea activității extrașcolare „haretiste" a corpului didactic 87

CONSTANTIN SANDU : Probleme privitoare la învățământul mediu în opera lui Spiru Haret 93

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

ION HOBANA, VICTOR KERNBACH, PATIȚA SILVESTRU, ILIE STANCIU, Literatura științifico-fantastică și tineretul (articol realizat de George Nestor) . 98

9978

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

pag.

FLORICA POPESCU : Dezbateri privind problematica pedagogiei comparate . 105

DIMITRIE ROMAN, ȘERBAN CONSTANTINESCU : Consfătuirea cu psiho-pedagogii școlari din școlile experimentale ale Institutului de științe pedagogice 110

CONSTANTIN PUFAN : AL V-lea Congres al Federației Mondiale a Surzilor . 112

EUGEN NOVICICOV : Congresul Federației internaționale a profesorilor de limbi străine 114

RECENZII

* * * Modernizarea învățământului la clasele I—IV — sub redacția Stanciu Stoian și Paul Popescu-Neveanu (Ion Berca) . . . 116

GEORGE VĂIDEANU : Cultura estetică școlară (Nicolae Pîrvu) . . . 118

VIRGIL RADULIAN : Profesori și părinți contra insuccesele școlare (Ana Ghețea). 120

ROBERT ALT : Bilderatlas zur Schul und Erziehungsgeschichte — Atlas în imagini privind istoria școlii și educației (Iosif Antohi) 122

ALFRED TOMATIS : La dislexie (Marin Biciulescu) 125

ALEXANDRU TOHĂNEANU : Desenul și pictura după natură 125

VITRINA PEDAGOGICĂ 127

СОДЕРЖАНИЕ

Еуджен Блидяну, Непрерывное развитие и усовершенствование нашего образования * *Джордже Вэйдяну*, Научное исследование на службе развития образования, * *Петре Бэрбулеску*, Круг и специфика исследований в области воспитания * *Павел Апостол*, Современное понятие „общей культуры" и усовершенствование национальной системы образования. * *Марин Дрэгулец*, Критический вклад в определение понятия о „методе образования" * *А. Петрик, К. Грюнберг, Е. Флореску*, Вклад некоторых гуманитарных дисциплин в формирование концептуального мышления * *Штефан Зисулеску*, Коллективное мнение у подростков * *София Сореску, Елена Маринеску*, Некоторые вопросы формирования географических понятий у учащихся VI-го класса * *А. Фаркаш*, 150 лет со дня рождения Карла Маркса * *Ион Роман*, Принципы школьной политики Спиру К. Харета * *Октавиан Ионеску*, Значение внешкольной „харетской" деятельности учительства * *Константин Санду*, Вопросы среднего образования в творчестве Спиру К. Харета * Научно-фантастическая литература и молодежь * *Флорика Попеску*, Обсуждение проблематики сравнительной педагогики * *Д. Роман, Ш. Константинеску*, Совещание психо-педагогов экспериментальных школ Института педагогических наук * *К. Пуфан*, V-ый Международной съезд Всемирной федерации глухих * *Е. Новичков*, X-ыи Съезд Международной федерации преподавателей иностранных языков * Модернизация образования в I—IV-ых классах. Под ред. *Станчу Стояна* и *П. Попеску-Невяну (Ион Берка)* * *Джордже Вэйдяну*, Школьная эстетическая культура (Н. Пырву) * *Вирджил Радулиан*, Учителя и родители против школьных неудач *(А. Геця)* * *Роберт Альт*, Bilder-atlas zur Schul und Erziehungsgeschichte * *(И. Антохи)* * *А. Томатис*, La dislexie *(М Бичулеску)* * *А. Тохэняну*, Рисование с натуры * Педагогическая витрина.

SOMMAIRE

Eugen Blideanu, Le développement et le perfectionnement incessants de notre enseignement ✲ *George Văideanu*, La recherche scientifique au service du développement de l'enseignement ✲ *Petre Bărbulescu*, L'aire et les particularités des recherches dans le domaine de l'éducation ✲ *Pavel Apostol*, Le concept actuel de „culture générale" et le perfectionnement du système national de l'enseignement ✲ ✲ *Marin Drăguleț*, Contribution critique à la définition de la notion de „méthode d'enseignement" ✲ *A. Petric, C. Grünberg, E. Florescu*, La contribution de certains objets d'études humanistes à la formation de la pensée conceptuelle ✲ *Ștefan Zisulescu*, L'opinion collective chez le préadolescent ✲ *Sofia Sorescu, Elena Marinescu*, Certains aspects de la formation des notions de géographie chez les élèves de VI-e ✲ *A. Fărcaș*, 150 ans depuis la naissance de Karl Marx ✲ *Ion Roman*, Principes de la politique scolaire de Spiru C. Haret ✲ *Octavian Ionescu*, L'importance de l'activité parascolaire des enseignants selon les principes de Spiru Haret ✲ *Constantin Sandu*, Problèmes concernant l'enseignement secondaire dans l'oeuvre de Spiru C. Haret ✲ La littérature scientifique — fantastique et la jeunesse ✲ *Florica Popescu*, Débats concernant la problématique de la pédagogie comparée ✲ *Dimitrie Roman, Șerban Constantinescu*, La conférence des psychopédagogues scolaires appartenant aux écoles expérimentales de l'Institut de sciences pédagogiques ✲ *Constantin Pufan*, Le V-e Congrès international de la Fédération mondiale des sourds ✲ *Eugen Novicicov*, Le Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes ✲ La modernisation de l'enseignement dans les classes de I-ère — IV-e — sous la rédaction de *Stanciu Stoian* et de *Paul Popescu-Neveanu (Ion Berca)* ✲ *George Văideanu*, La culture esthétique scolaire *(Nicolae Pîrvu)* ✲ *Virgil Radulian*, Professeurs et parents contre les insuccès scolaires *(Ana Ghețea)* ✲ *Robert Alt*, Bilderatlas zur Schul und Erziehungsgeschichte — Atlas illustré concernant l'histoire de l'école et de l'éducation *(Iosif Antohi)* ✲ *Alfred Tomatis*, La dislexie *(Marin Biciulescu)* ✲ *Alexandru Tohăneanu*, Le dessin et la peinture d'après nature ✲ La vitrine pédagogique.

CONTENTS

Eugen Blideanu, The Continuous Development and Improvement of Our Education ✲ *George Văideanu*, The Scientific Research in the Service of the Development of Education ✲ *Petre Bărbulescu*, The Scope and Specific Character of the Educational Researches ✲ *Pavel Apostol*, The Present Concept of „General Culture" and the Improvement of the National System of Education ✲ *Marin Drăguleț*, A Critical Contribution to the Definition of the Concept of „Educational Method" ✲ *A. Petric, C. Grünberg, E. Florescu*, The Contribution of Some Humanistic Subject Matters to the Formation of Conceptual Thinking ✲ *Ștefan Zisulescu*, The Collective Opinion at the Preadolescent ✲ *Sofia Sorescu, Elena Marinescu*, Some Aspects of the Formation of the Geographical Notions at the VI Form Pupils ✲ *A. Fărcaș*, 150 Years from Karl Marx's Birthday ✲ *Ion Roman*, The Principles of Spiru Haret's School Policy ✲ *Octavian Ionescu*, The Importance of the „Haretist" Extraschool Activity of the Teaching Staff ✲ *Constantin Sandu*, Problems Regarding the Secondary School in Spiru Haret's Works. The Science — Fiction and the Youth ✲ *Florica Popescu*, Debates Regarding the Problems of the Compared Pedagogy, ✲ *Dimitrie Roman, Șerban Constantinescu*, The Conference with the School Psycho-Pedagogues form the Experimental Schools of the Educational Sciences Institute ✲ *Constantin Pufan*, The V International Congress of the World Federation of the Deaf ✲ *Eugen Novicicov*, The Congress of the International Federation of the Foreign Languages Teachers ✲ Modernizing the Education in the I—IV Forms — edited by *Stanciu Stoian* and *Paul Popescu-Neveanu (Ion Berca)* ✲ *George Văideanu*, The School Aesthetic Culture *(Nicolae Pîrvu)* ✲ *Virgil Radulian*, Teachers and Parents against School Failures *(Ana Ghețea)* ✲*Robert Alt*, Bilderatlas zur Schul und Erziehungsgeschichte-Picture Atlas Regarding the History of School and Education *(Iosif Antohi)* ✲ *Alfred Tomatis*, La dislexie *(Marin Biciulescu)* ✲ *Alexandru Tohăneanu*, Drawing and Painting after Nature ✲ The Educational Show Case.

Dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului nostru

Conf. univ. EUGEN BLIDEANU

Directivele cu privire la dezvoltarea învățământului aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie a.c. constituie un amplu program de înnoire și perfecționare a învățământului, marchează o nouă etapă calitativă în dezvoltarea școlii românești, corespunzător cerințelor contemporaneității, sarcinilor majore ale progresului societății noastre socialiste în drumul ei ascendent.

Pe baza Directivelor C.C. al P.C.R. s-a elaborat Legea învățământului din Republica Socialistă România aprobată de Marea Adunare Națională prin care se statornicesc principiile, structura și normele generale de organizare și funcționare a întregului învățământ, locul și profilul diferitelor grade și tipuri de școli care constituie sistemul de învățământ din țara noastră.

Documente de o covîrșitoare însemnătate, bazate pe un studiu multilateral, care a valorificat ce a fost înaintat în experiența învățământului nostru și în experiența școlii și pedagogiei universale, fundamentate pe cunoașterea legilor obiective ale dezvoltării sociale, pe cerințele care se ridică în fața școlii, Directivele înfățișează rolul social complex al învățământului, articulațiile sale strînse și condiționările reciproce cu economia, cu știința și tehnica, cu întreaga creație materială și spirituală a societății. Este scos puternic în relief rolul său ca factor al progresului material și spiritual, acționînd și influențînd asupra tuturor laturilor și aspectelor vieții sociale, pentru că obiectivul său — scopul final — este formarea omului, elementul principal al forțelor materiale de producție ale societății și totodată făuritorul și purtătorul tuturor relațiilor sociale socialiste.

Firul roșu, ideea fundamentală care străbate ansamblul de măsuri care alcătuiesc acest program constă în modernizarea procesului de instruire și educare a tinerei generații pe toate treptele de școlarizare, în vederea integrării ei active în viața socială, valorificarea optimală a capacității întregului tineret încît absolventul oricărui grad sau tip de școală să poată desfășura în societate activitatea care-i permite să-și manifeste plenar forțele sale creatoare și, totodată, să fie în așa fel for-

mat încît să se poată adapta, depășind situațiile conflictuale, schimbările în bine, progresive, care intervin în condițiile sale de muncă și de viață, ca urmare a dinamismului epocii noastre cu multiplele sale determinări : științifice, economice, sociale, politice.

Concepția care stă la baza acestor măsuri se caracterizează, astfel, printr-un profund umanism, ea exprimă grija pentru folosirea rațională a energiilor umane, pentru afirmarea deplină a personalității omului în orice domeniu ar activa el.

Posibilități multiple se vor crea în acest scop prin diversitatea școlilor și formelor de învățămînt, prin diferențierea studiilor ale cărei începuturi apar încă din școala generală și se va accentua pe treptele următoare de învățămînt. În acest fel, vor fi satisfăcute, deopotrivă, cerințele societății în plin proces de diversificare, pentru care școala este chemată să pregătească cadrele necesare, cît și variatele înclinații, aptitudini și interese ale elevilor care vor găsi făgașul dezvoltării lor.

Potrivit acestor necesități apare pe prim plan importanța studierii și cunoașterii elevilor în vederea unei cît mai bune orientări școlare și profesionale a lor, care trebuie să constituie o sarcină permanentă a școlii.

O notă esențială a măsurilor de perfecționare a învățămîntului cuprise în Directive constă în caracterul lor prospectiv. În ele este încorporată grija generației de azi pentru formarea schimbului de mîine. Măsurile în ansamblul lor reprezintă, în fond, formele organizatorice și modalitățile pe care le va folosi generația de azi pentru a transmite experiența pe care o deține, în toate domeniile și manifestările, generației care o va înlocui. Însușind această experiență, tînăra generație trebuie să învețe în același timp s-o folosească în condițiile noi în care ea va munci și va trăi, să fie deci pregătită potrivit necesităților societății de mîine.

În cuvîntarea rostită la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior, la Plenara C.C al P.C.R. din 22—25 aprilie a.c., tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat aceste cerințe ale învățămîntului modern : *În cadrul măsurilor de perfecționare a învățămîntului trebuie să ținem seama de progresul rapid al științei, de necesitățile viitoare ale societății socialiste și comuniste, de perspectivele ce se deschid țării... Iată de ce trebuie să ținem seama că măsurile pe care le adoptăm astăzi vor trebui să fie strîns legate și să asigure satisfacerea cerințelor care vor apărea mîine în dezvoltarea economiei, științei, culturii, să răspundă pe deplin necesității de a avea în toate domeniile de activitate cadre bine pregătite, în stare să facă față sarcinilor sporite de viitor* [1].

Directivele îmbrățișează multitudinea laturilor și aspectelor esențiale ale învățămîntului privite într-o strînsă corelație : prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu, organizarea și structura învățămîntului de toate gradele, modernizarea conținutului programelor și manualelor șco-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior în Republica Socialistă România*, Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, București, 1968, p. 19.

lare, a metodelor și mijloacelor de învățămînt, perfecționarea procesului de instruire și educare a tineretului, pregătirea și specializarea cadrelor didactice, dezvoltarea cercetării științifice, asigurarea bazei materiale a unităților de învățămînt.

Acestea toate nu apar numai ca linii directoare, ci pentru fiecare sînt prezentate și măsurile, modalitățile și căile de realizare, ceea ce prefigurează o imagine cuprinzătoare a învățămîntului nostru în viitor.

Ca un mare act de cultură se înscrie hotărîrea în legătură cu prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu, care va înrîuri și se va resimți profund în toate sferele activității sociale, atunci cînd toți cetățenii patriei noastre vor avea o pregătire școlară de minimum 10 ani. Aceasta va constitui un proces de intelectualizare pe scara întregii societăți, o valorificare la un grad înalt a tuturor capacităților ei creatoare.

Prin perfecționarea structurii sistemului de învățămînt, prin noile corelații care se realizează între învățămîntul general, învățămîntul liceal și cel de specialitate, marea majoritate a tinerilor vor urma cursurile liceelor de cultură generală, ale liceelor de specialitate și ale școlilor profesionale, ceea ce înseamnă că vor face 11, 12 și chiar 13 ani de studii.

O considerare pe plan vertical și orizontal evidențiază însemnătatea acestei modalități de prelungire a duratei învățămîntului obligatoriu din țara noastră, adoptată prin Directivele C.C. al P.C.R.

O comparație cu trecutul ar fi necesară numai pentru a scoate în evidență ritmul în care s-a dezvoltat învățămîntul nostru, realizîndu-se în 20 de ani trecerea succesivă de la o școlarizare obligatorie de 4 ani, la școala generală de 7 și de 8 ani și apoi la prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu la minimum 10 ani, care se înscrie astfel ca unul dintre cele mai importante momente pe linia procesului progresiv de dezvoltare a școlii românești.

Prelungirea obligativității școlare la minimum 10 ani situează țara noastră în rîndul celor mai înaintate țări în ce privește durata învățămîntului obligatoriu, care, în prezent, nu depășește 10 ani în nici o țară. Trebuie menționat că în unele țări unde în ultimii ani s-a extins durata învățămîntului obligatoriu aceasta s-a făcut pe seama reducerii duratei anilor de studii în licee la 3 și chiar la 2 ani. Modalitatea de prelungire a învățămîntului obligatoriu adoptată în țara noastră, preluînd și valorificînd tot ce a fost bun din experiența școlii noastre, verificat în practică, menține durata liceului de cultură generală la 4 ani și a liceelor de specialitate la 5 sau 4 ani. Vor fi create astfel condițiile necesare pentru ca în licee să se asigure elevilor o pregătire temeinică de cultură generală și respectiv de specialitate, liceul putînd astfel să-și îndeplinească unul din rolurile sale, acela de a da absolvenți cît mai bine instruiți pentru a reuși la concursurile de admitere în învățămîntul superior, sau pentru a se încadra într-o activitate socială. Totodată, datorită faptului că tinerii care vor urma școlile profesionale vor primi în școala generală de 10 ani o cultură generală la un nivel

mult mai ridicat decît pînă acum, în şcolile profesionale se va putea accentua pregătirea de specialitate, se va realiza o însuşire mai temeinică a meseriei.

Un loc important îl ocupă în Directive măsurile pentru dezvoltarea învăţămîntului profesional şi tehnic în vederea formării muncitorilor calificaţi şi a cadrelor cu studii medii de specialitate, pregătirii acestora corespunzător înnoirilor din tehnică şi tehnologie, diversificării economiei, care determină o mobilitate a profesiunilor — fenomen caracteristic societăţii moderne.

Toate acestea conduc la necesitatea reexaminării şi îmbunătăţirii profilului şcolilor de pregătire a specialiştilor, potrivit caracteristicilor diferitelor profesiuni.

Ţinînd seama că procentul de muncitori calificaţi prin şcoli este redus, întrucît n-a existat — aşa cum se arată în Directive — un plan de perspectivă, ştiinţific fundamentat, pentru calificarea muncitorilor, corelat cu dezvoltarea economiei naţionale, se va realiza o creştere a numărului de elevi în şcolile profesionale, concomitent cu o mai bună repartizare a acestor unităţi pe teritoriu, în concordanţă cu dezvoltarea întreprinderilor şi a celorlalte unităţi economice.

Alături de şcolile profesionale, pentru pregătirea muncitorilor calificaţi în ritmul cerut de dezvoltarea impetuoasă a economiei noastre socialiste, se vor folosi şi alte forme, cum ar fi : ucenicia la locul de muncă şi cursurile de calificare organizate în întreprinderi.

Ţinînd seamă de rolul în producţie al maiştrilor şi al cadrelor cu studii medii de specialitate şi pentru a înlătura totodată decalajul care există în prezent în multe sectoare ale economiei, între numărul acestor cadre şi al celor de specialitate cu studii superioare. Directivele prevăd extinderea formei serale de pregătire a maiştrilor, reducerea duratei de pregătire a acestora atît la cursurile de zi, cît şi la cursurile serale, precum şi selecţionarea celor mai buni muncitori din întreprinderi pentru a urma şcoala de maiştri. În planurile de învăţămînt ale acestor şcoli se vor accentua studiile cu privire la organizarea ştiinţifică a producţiei şi la creşterea eficienţei economice a muncii, ceea ce reprezintă sarcini de prim ordin în activitatea maiştrilor.

Liceele de specialitate care au luat fiinţă în urma sarcinilor trasate de Congresul al IX-lea al Partidului vor constitui în viitor principala cale de pregătire a specialiştilor de nivel mediu. Directivele subliniază rolul şi importanţa acestor şcoli, precum şi măsurile care urmează să fie luate în continuare pentru optimizarea procesului de instruire şi educare a elevilor.

Directivele dau o mare apreciere rolului care revine învăţămîntului superior în pregătirea specialiştilor de înaltă calificare pentru toate domeniile vieţii sociale şi contribuţiei pe care acesta o aduce la progresul ştiinţei, tehnicii şi culturii în patria noastră.

Ţinînd seama de necesităţile actuale şi de perspectivă ale economiei şi culturii, de marile realizări ale ştiinţei şi tehnicii, de tendinţele dezvoltării lor, de mobilitatea profesiunilor, Directivele acordă o deosebită importanţă problemei stabilirii profilului specialiştilor formaţi în învăţămîntul superior. Pregătirea de profil larg constituie o necesitate impusă de condiţiile vieţii contemporane. Aceasta îi dă posibilitate

specialistului să se adapteze schimbărilor intervenite în producție și în toate sferele activității sociale. În această concepție sînt expuse în Directive măsurile de îmbunătățire a profilului instituțiilor de învățămînt superior în mod diferențiat, potrivit rolului care revine acestora.

Ținînd seama de apariția unor noi științe și de rolul pe care îl au acestea în progresul contemporan, cum ar fi : electronica, cibernetica, automatica, se va manifesta o grijă sporită pentru pregătirea specialiștilor în aceste domenii.

Potrivit Directivelor se va organiza învățămîntul de subingineri, de conductori și arhitecți — specialiști necesari în organizarea și conducerea proceselor de producție în diferite sectoare ale industriei. Astfel, va fi reluată și adaptată la cerințele contemporane experiența dobîndită în fostele școli de conductori tehnici care au funcționat în țara noastră pînă la Reforma învățămîntului din 1948.

Perfecționarea structurii învățămîntului nostru asigură cadrul necesar, în care rolul principal revine conținutului învățămîntului, metodelor și mijloacelor folosite în transmiterea și însușirea cunoștințelor, perfecționării procesului de instruire și educare a elevilor, a formelor de organizarea a muncii profesorilor cu elevii.

Stabilirea volumului de cunoștințe, a sistemului de idei, de deprinderi necesare pregătirii și integrării sociale a tineretului în condițiile creșterii cantității de informații, ale procesului de diferențiere și integrare a științelor, constituie una din problemele de cea mai mare actualitate în toate țările lumii.

În funcție de aceste caracteristici ale culturii contemporane, ținînd seama și de realizările învățămîntului pe plan mondial, măsurile prevăzute în Directive rezolvă această problemă în mod diferențiat, potrivit specificului diferitelor grade de învățămînt, scopului pe care acestea îl urmăresc în vederea formării idealului de om și de specialist pe care îl cere societatea noastră socialistă.

Criteriul selectiv menționat în Directive, cu determinările lui multiple, va sta la baza elaborării planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare, pentru ca acestea să cuprindă valorile culturale cele mai reprezentative, din diferite domenii, ideile esențiale din diferite științe — în limitele capacităților de asimilare ale elevilor de diferite vîrste, — menite a realiza scopul educativ al școlii noastre : formarea multilaterală a tinerei generații.

Organizarea și structurarea cunoștințelor constituie o altă problemă care trebuie să-și găsească o mai bună rezolvare decît pînă acum, în programele și manualele școlare. Însușirea de către elevi a unui anumit volum de cunoștințe — în limite raționale — este necesar să fie însoțită de o acțiune implicită și susținută pentru a forma la elevi operațiile logice, pentru a le dezvolta curiozitatea științifică, spiritul de investigație — calități esențiale ale muncii intelectuale și ale oricărei activități creatoare.

Pe baza orientării planurilor și programelor de învățămînt, perfecționări substanțiale urmează să se aducă procesului instructiv-educativ, pentru a dezvolta la elevi capacitățile intelectuale, operațiile mintale, deprinderile raționale de muncă independentă, care să-i ajute

să dobîndească noi cunoştinţe, să se instruiască şi să se educe permanent, pentru a se putea adapta continuu la schimbările pe care dezvoltarea societăţii le va aduce în producţie şi în toate celelalte sectoare ale activităţii umane.

Directivele prevăd deopotrivă un complex de măsuri pentru îmbunătăţirea pregătirii elevilor din şcolile profesionale, tehnice, a studenţilor din instituţiile de învăţămînt superior, pentru raţionalizarea eforturilor acestora, pentru formarea deprinderilor de muncă independentă. Pe lîngă pregătirea teoretică la un nivel tot mai ridicat, o preocupare susţinută se va manifesta pentru îmbunătăţirea pregătirii practice în vederea formării viitorilor specialişti.

Un accent deosebit se pune pe crearea condiţiilor necesare care să permită antrenarea directă a studenţilor la o muncă individuală susţinută, la activităţi de cercetare, în vederea dezvoltării spiritului de investigaţie, a deprinderilor de muncă ştiinţifică.

Pregătirea elevilor şi studenţilor, modernizarea procesului de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor depind într-o foarte mare măsură de existenţa şi funcţionarea laboratoarelor din şcoli şi facultăţi, de dotarea acestora cu mijloacele şi aparatele necesare, la nivelul realizărilor ştiinţei şi tehnicii actuale. Eficienţa învăţămîntului este strîns condiţionată, mergînd pînă la dependenţă totală, de folosirea în procesul de învăţămînt şi de adaptarea la specificul acestuia a mijloacelor tehnicii prin care, în general, în societatea noastră se propagă ideile, se transmite informaţia. Calitatea cunoştinţelor, temeinicia lor, formarea calităţilor gîndirii creatoare, dezvoltarea spiritului de investigaţie, a capacităţilor şi deprinderilor tehnice, pregătirea elevilor la nivelul cerinţelor ştiinţei şi tehnicii şi pentru însuşirea lor ulterioară, nu pot fi concepute fără a asigura procesului de învăţămînt o bază didactică modernă.

Criticînd rămînerea în urmă în acest domeniu, în cuvîntarea rostită la Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie a.c., tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta ce urmări grave poate să aibă, în pregătirea tineretului, folosirea în procesul de învăţămînt a unor aparate, a unor materiale didactice vechi, depăşite, pe care nu le va întîlni în nici o fabrică, atunci cînd va fi repartizat în producţie. Indicînd luarea unor măsuri concrete în această privinţă, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a subliniat : *Trebuie să creăm întreprinderi specializate în acest scop, care să asigure utilajele şi aparatura necesară pentru învăţămîntul nostru ; să ne punem aceasta ca una din sarcinile noastre importante şi să luăm măsuri hotărîte în domeniul acesta de activitate* [2].

Directivele dau o înaltă preţuire corpului didactic, rolului acestuia în activitatea didactică şi educativă, misiunii sale în societatea noastră. Amploarea măsurilor privind perfecţionarea învăţămîntului nostru ridică cerinţe sporite faţă de pregătirea şi perfecţionarea cadrelor didactice

[2] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învăţămîntului de cultură generală, profesional, tehnic şi superior în Republica Socialistă România*, Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 27.

chemate să aplice acest program. Un loc însemnat în acțiunea de perfecționare îl va ocupa documentarea și informarea științifică a cadrelor didactice, pentru ca acestea să fie la curent cu tot ce este nou în domeniul specialității lor, cu realizările actuale ale științei pe plan mondial, pentru a putea transmite elevilor și studenților ideile esențiale de care depinde succesul științei respective.

În baza Directivelor, sarcini noi și de răspundere revin școlilor de toate gradele, organizațiilor de pionieri și U.T.C., pentru îmbunătățirea muncii de educație a elevilor și studenților.

O atenție deosebită se acordă creșterii rolului educativ al procesului de învățămînt prin întărirea conținutului său ideologic, pentru a forma și dezvolta la elevi și studenți concepția științifică, materialist-dialectică despre lume, pentru ca tinerii noștri să devină militanți activi pentru cauza socialismului, educați în spiritul înaltelor idealuri ale societății noastre, intransigenți față de orice influență a ideologiei sau moralei burgheze.

Vorbind despre forța educativă a învățămîntului nostru și despre răspunderea care revine corpului didactic pentru educația ideologică a tineretului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat : *Cadrele care predau marxism-leninismul, toate cadrele didactice din întregul nostru învățămînt au îndatorirea să militeze activ pentru educarea tineretului în spiritul concepției despre lume și societate care stă la baza politicii partidului nostru. Învățămîntul nostru este un valoros instrument de educare în mîinile societății socialiste, și, în consecință, trebuie să promoveze, prin întreaga sa activitate, concepția noastră, ideologia noastră*[3].

Întregul complex de mijloace educative de care dispune învățămîntul, lecțiile, activitățile extrașcolare — științifice, cultural-artistice și sportive trebuie folosite pentru a forma concepția despre lume și viață a tineretului, pentru educația patriotică și moral-cetățenească, lărgirea orizontului de cunoaștere al elevilor și studenților, dezvoltarea capacităților și aptitudinilor lor creatoare, a deprinderilor de organizare a propriei lor vieți și activități.

Programul de măsuri în legătură cu perfecționarea învățămîntului nostru deschide un larg cîmp de activitate pentru știința noastră pedagogică. Oricare din aceste măsuri constituie o problemă care trebuie înscrisă în repertoriul cercetărilor pedagogice, pentru a lumina prin teorie calea aplicării sale, pentru a-i studia și urmări efectele, în vederea unei cît mai juste și eficiente înfăptuiri.

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior în Republica Socialistă România*, Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, București, 1968, p. 27.

Cercetarea pedagogică și dezvoltarea învățămîntului

Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de științe pedagogice

Într-o etapă cînd toate țările dezvoltate își examinează atent și își perfecționează cu metode științifice propriile sisteme de învățămînt, cînd educația bine organizată și desfășurată se vădește a fi una dintre cele mai rentabile investiții ale societății moderne și totodată o activitate cu profunde semnificații umaniste, Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului și Legea privind învățămîntul din Republica Socialistă România, de curînd adoptată de M.A.N., constituie, atît prin raportare la trecutul școlii românești, cît și la experiența școlară mondială, un act de însemnătate istorică, în sensul exact al expresiei.

Înaltul act de politică școlară al anului 1968 reprezintă o măsură luată și, în același timp, punctul de plecare pentru măsuri care vor urma, o lege de reașezare a învățămîntului nostru pe baze moderne și, totodată, fundamentul juridic-pedagogic al unor hotărîri, instrucțiuni și prefaceri necesare, care vor surveni în anul și în anii următori, așadar, un act menit să asigure stabilitatea, dar și capacitatea de a progresa a școlii de toate gradele. *În cadrul măsurilor de perfecționare a învățămîntului* — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — *trebuie să ținem seama de progresul rapid al științei, de necesitățile viitoare ale societății socialiste și comuniste, de perspectivele ce se deschid țării, pentru că ceea ce discutăm și hotărîm astăzi își va spune practic cuvîntul și își va arăta roadele peste unul sau două cincinale — cînd tinerii care urmează acum învățămîntul de 10 ani sau îl vor începe în anul viitor vor termina școala, vor intra în universități, în institute de învățămînt superior sau în școli profesionale* [1].

Vom încerca să distingem mai întîi acele directive din documentele mai sus-amintite, care solicită nemijlocit cercetarea pedagogică pentru a stabili apoi : 1) care este configurația ei și ce promite această

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la încheierea dezbaterilor privind dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, profesional, tehnic și superior în Republica Socialistă România*, „Scînteia", 25 aprilie, 1968.

cercetare pentru viitorul apropiat și îndepărtat ; 2) care sînt principalele carențe și dificultăți ale cercetării pedagogice și pe această bază, ce condiții morale și materiale îi sînt necesare acesteia într-o etapă cînd educația trebuie să sufere, în lumina exigențelor viitorului, prefaceri profunde și temeinice, fundamentate sub raport științific. Se subînțelege, credem, că ne referim în principal la cercetarea pedagogică sistematizată, codificată sub formă de planuri și statuată ca obligație pentru specialiști și că din sfera acestei cercetări, o avem în vedere în mod deosebit pe cea efectuată la Institutul de științe pedagogice. Ca și alte foruri, și pînă acum Institutul de științe pedagogice a avut o anumită contribuție în dezbaterile și lucrările care au precedat definitivarea Directivelor dar, pentru viitor, obligațiile științifice care îi revin sînt de o anvergură deosebită. „O contribuție importantă în realizarea sarcinilor privind îmbunătățirea continuă a conținutului învățămîntului, a metodelor de transmitere a cunoștințelor va trebui să o aducă *Institutul de științe pedagogice*. Acesta va efectua studii și cercetări asupra principalelor probleme privind conținutul procesului de învățămînt, va experimenta noile planuri și programe școlare, va studia noi metode pedagogice și va edita publicații metodice (....) *Institutul de științe pedagogice* va elabora lucrări monografice în principalele probleme ale educației tineretului" [2].

Credem că putem distinge pentru cercetarea pedagogică în general și pentru cea care revine Institutului în special, cîteva obiective de însemnătate majoră.

Perfecționarea învățămîntului în școala generală și în liceu prin determinarea unui *conținut modern, bine selecționat, structurat în conformitate cu logica științelor și cu disponibilitățile elevilor*, conținut caracterizat printr-o înaltă valoare formativă, informativă și aplicativă. Elaborarea pe baze științifice a planurilor de învățămînt și a programelor școlare presupune muncă în echipă și adoptarea *perspectivei pedagogice* în aprecierea locului și a funcției fiecărei discipline, în vederea obținerii unor sinteze cuprinzătoare.

Perfecționarea laturii pedagogice a procesului instructiv-educativ, în speță a *metodelor, mijloacelor și formelor de desfășurare a învățămîntului* în ritmul prescris de evoluția științei și a artei, de progresele tehnicii didactice moderne și de modificarea capacității de înțelegere a elevilor.

Descoperirea și verificarea unor *modalități optimale de diferențiere a învățămîntului* și introducerea unor noi forme de diagnosticare și de examinare, în scopul cultivării sistematice a aptitudinilor elevilor și al *orientării lor școlare și profesionale pe baza disponibilităților reale pe care le au.*

---

[2] Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, Editura politică, Buc., 1968, p. 31 și p. 36.

Completarea și modernizarea activității educative școlare și extrașcolare în vederea ridicării ei la nivelul solicitărilor epocii și al aspirațiilor tineretului. Societatea noastră, prin exigențele ei, ne îndreaptă îndeosebi atenția spre *educația moral-civică și spre educație în spiritul umanismului socialist*, ambele fundamentale pentru profilul și valoarea omului, ambele aflate într-o anumită întîrziere, atît în planul teoretic, cît și în acel al practicii școlare.

Trecerea de la o pedagogie constatativ-descriptivă, care un timp a fost predominantă, *spre o pedagogie ameliorativă*, dispusă să atace problemele educative fundamentale ridicate de societatea contemporană și să propună Ministerului Învățămîntului soluții cutezătoare și eficiente.

Trecerea de la o pedagogie de comentarii, care a mers în urma realităților școlare și sociale, *spre o pedagogie prospectivă*, capabilă să depisteze întîrzierile și inerțiile, să reacționeze față de erori și exagerări și să anticipe viitorul, schițînd coordonatele școlii de mîine și determinînd măsuri corespunzătoare.

Ridicarea nivelului cultural-pedagogic al cadrelor didactice prin elaborarea unei *literaturi valoroase, cu prestigiu științific și cu putere de înrîurire a practicii educative*, literatură capabilă să trezească energii și să mobilizeze conștiințele în serviciul idealului pedagogic. Mai mult decît oricînd altădată în trecut, se resimte nevoia de monografii pe teme actuale, de manuale și tratate care, prin valoarea lor, să se impună, să se propage într-un șir de ediții, devenind cărți de căpătîi în formarea și perfecționarea corpului de educatori.

*

I. Perspectivele deschise școlii românești, imperativul sprijinirii măsurilor de politică școlară pe ample documentări și pe cercetări experimentale, ca și trebuința viu afirmată a modernizării învățămîntului (și, implicit, a cercetării pedagogice) găsesc Institutul de științe pedagogice în mers spre aceste obiective. Să adăugăm și faptul prețios că sesiunea științifică din decembrie 1967 [3] a constituit o manifestare de solidarizare a pedagogilor din întreaga țară și o dovadă a orientării lor spre teme noi și importante, într-o etapă cînd pedagogia este investită cu mari răspunderi și obligată să învingă dificultăți deosebite. Sesiunea a produs ea însăși un șir de rezultate valoroase care așteaptă să fie preluate și valorificate.

Totodată, în mai puțin de un an, Institutul a dobîndit o structură nouă și suficient de flexibilă, care a permis deschiderea unor noi direcții de investigație și un plan de cercetare împrospătat și centrat în jurul unor teme majore. Acest dificil efort de modernizare, înfăptuit în sfera organizării unei științe aflate în plin progres, a sintetizat exigențele de azi și de mîine ale școlii noastre, cu cele mai viguroase și promițătoare tendințe ale pedagogiei contemporane, în prezent, din ce în ce mai solicitată pretutindeni în lume, la înfăptuirea reformelor școlare și a oricăror modificări ale învățămîntului.

[3] A șasea sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice, „Revista de pedagogie", nr. 1/1968.

S-au deschis și se deschid noi direcții de cercetare care prilejuiesc pregătirea unor noi categorii de specialiști în domenii sau ramuri ale pedagogiei puțin sau de loc frecventate pînă de curînd. Institutul are colective pentru teme cum sînt : *Cibernetica și învățămîntul, Orientarea școlară și profesională, Pedagogia comparată, Pedagogia social-economică* (Eficiența social-economică a învățămîntului), *Laboratorul diriginteluí, Estetica învățămîntului* ș.a. Se află în pregătire un *Laborator pedagogic de orientare școlară și profesională,* un colectiv pentru *Ergonomia pedagogică,* o *Bandotecă de uz școlar* cu înregistrări de lecții model, de tipuri și specialități diferite, lecții care vor putea fi multiplicate și difuzate ș.a. S-au precizat și s-au orientat spre teme mari cercetările de *baze filozofice ale pedagogiei,* de *teoria educației,* de *istoria pedagogiei* și de *pedagogie specială.* În locul unor culegeri de studii eterogene, vor apare, de regulă, studii monografice cu titluri ca acestea : „Educația intelectuală", „Bazele educației afectiv-sexuale", „Bazele psiho-pedagogice ale orientării școlare și profesionale", „Mijloacele audio-vizuale în școală", „Îndrumător pentru notarea elevilor" etc.

Pe lîngă lucrările de curînd publicate [4], în majoritatea preocupate de modernizarea învățămîntului, Institutul a fost în măsură să propună, în numele studiilor și cercetărilor întreprinse, soluții pentru cîteva probleme deschise, aflate în discuția cadrelor didactice și în atenția forurilor de conducere a învățămîntului. Institutul urmărește astfel, să acumuleze un fond de informație pedagogică drept sprijin pentru măsurile în curs de pregătire și să prevină întîrzierile și situațiile de alarmă perturbantă, care se produc atunci cînd, o problemă deschisă, neglijată un timp, devine problemă acută. Prin referate științifice s-au propus soluții, unele imediat și lesne aplicabile, altele de viitor pentru un număr de probleme :

— *Orientarea școlară și profesională a elevilor.*

— *Perfecționarea, fabricarea și propagarea unor mașini de învățat produse în țara noastră.* Pentru a evidenția posibilitățile unor mașini de învățat, Institutul a organizat și lecții demonstrative la gramatică și matematică.

— *Pregătirea prin cursuri a profesorilor programatori* pentru diferitele discipline, plecînd de la cîteva constatări : a) că programarea unei discipline cere un timp foarte îndelungat ; b) că Institutul a acumulat o anumită experiență în acest domeniu, fiind dispus și pregătit să o transmită ; c) că programarea ridică, prin însăși esența ei, numeroase probleme de metodică, putînd astfel contribui la perfecționarea predării realizată în modalitate tradițională ; d) că unii profesori și învățători încearcă să programeze, fără a stăpîni suficient principiile pedagogice ale acestei acțiuni ; e) că într-un viitor nu prea îndepărtat s-ar putea să dispunem de un număr de mașini de instruire și examinare pentru care să nu avem programele necesare.

— *Perfecționarea pregătirii pedagogice teoretice și practice a viitorilor profesori și învățători.*

---

[4] V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată,* E.S.P., 1967 ; V. Bunescu, *Orientări metodologice noi în cercetările de didactică, Studii și cercetări de didactică modernă,* E.D.P., 1967, ș.a.

— *Perfecționarea activității logopedice și crearea Centrului logopedic național*, ca unitate experimentală.

Prin ipotezele și cercetările sale, unele, cum sînt cele privitoare la modernizarea predării matematicii și a biologiei lansate încă de acum cîțiva ani, ca și prin experimentul organizat în anul școlar 1967—1968 într-un număr de clase I cu copii de 6 ani [5], Institutul iese în întîmpinarea măsurii luate prin Directivele C.C. al P.C.R., fiind deja în posesia unei experiențe și a unor concluzii. Astfel, Institutul este pregătit să organizeze cursuri centrale și pe județe cu toți învățătorii care în viitorul an școlar vor preda la clasele I și cu toți inspectorii afectați controlului învățămîntului la clasele I—IV.

Elaborarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare pentru învățămîntul de cultură generală reprezintă și ea o acțiune în curs de desfășurare. Sarcină extrem de complicată într-o perioadă de transformări rapide și profunde, atît în planul organizării școlii, cît și în cel al evoluției științei, ea va trebui să beneficieze de întreaga experiență didactică acumulată de Institut și de colaboratorii săi. Pentru viitorul mai îndepărtat, cercetătorii secției didactice experimentează un plan de învățămînt și un sistem de programe și manuale corespunzătoare, generate de o concepție modernă și de cuceririle de dată recentă ale didacticii.

Elaborarea planurilor și a programelor va trebui să rămînă mereu deschisă sugestiilor specialiștilor, dar nu și tezelor unilaterale, care susțin o disciplină sau alta, în dauna celorlalte și a echilibrului, uitînd că școala de cultură generală iese în întîmpinarea diferitelor interese și aptitudini ale elevilor, dar nu formează specialiști și nici nu pregătește absolvenți pentru o singură și o anumită facultate. Cum se observă frecvent în pedagogia contemporană, sînt destul de numeroși acei care se „bat" pentru o anume disciplină, dorind s-o favorizeze, decît acei care militează pentru planuri și programe sintetice, echilibrate și armonioase.

II. Dacă potențialul uman al Institutului s-a îmbunătățit, constituind o garanție pentru atingerea obiectivelor planului, dacă noul plan de cercetare promite atît școlii, cît și domeniului teoretic un număr de lucrări, cu orizont larg, bine fundamentate și probabil și interesante, sîntem totuși obligați să constatăm că, privită în ansamblu, cercetarea și literatura noastră pedagogică, vădesc carențe, lacune și o oarecare întîrziere, atunci cînd sînt raportate la perspectivele învățămîntului românesc și la cuceririle pedagogiei contemporane. Întîrzierea este cu atît mai evidentă cu cît, pe lîngă acoperirea cu lucrări valoroase a unor domenii pînă de curînd puțin sau de loc frecventate, pedagogii sînt obligați să-și propună *să devanseze practica școlară și cererile ei,*

[5] În 1964, în studiul *Pedagogia comparată*, G. Văideanu semnala: „învățarea cititului furnizează și ea mari diferențe de la stat la stat: de exemplu, la 5 ani în Anglia, la 5 1/2 în Franța și Geneva (Elveția), la 6 ani în R.F. a Germaniei, Italia, R.P. Ungară, R.S. Cehoslovacă, Turcia, la 7 ani în R.P. Română, R.P. Polonă, U.R.S.S., Suedia", „Revista de pedagogie" nr. 11/1964, p.109

acumulînd un fond de informații și concluzii în sprijinul măsurilor care se vor lua, în serviciul școlii de mîine [6].

Față de spiritul nou și de ritmul intens în care sîntem datori să lucrăm, se observă în unele cazuri, o anumită încetineală, diferită de temeinicie, și o anumită ezitare, și ea diferită de prudența specifică omului de știință. Încetineala ar putea fi uneori o prelungire nedorită a „dogmatismului steril" [7] care un timp a stăpînit și stînjenit pedagogia, după cum alteori, poate apare ca urmare a carențelor informației sau a pripelii manifestate în faza inițială, cînd se determină obiectivul și aria cercetării, specificul și valoarea ei, și cînd cercetătorul contractează un interes viu pentru ceea ce va avea de făcut timp de doi, trei ani. Există cercetători care se înrolează la o lucrare sau alta, fără să fi pătruns bine natura și semnificația ei, fără să trăiască sentimentul că realizează un lucru cu adevărat mare, adoptînd de la început o atitudine funcționărească, incompatibilă cu creația științifică.

Este un fapt constatat și acela că unii cercetători sînt stăpîniți ei de metodologia întrebuințată, în loc să o domine, întrebuințînd-o drept cale și mijloc în serviciul unui scop, în vederea obținerii unei soluții. Din această inversare a raportului dintre cercetător și metodologie, apar situațiile cînd se cercetează ani de-a rîndul, fără a se ajunge la soluții sau cînd, după prelungiri și eforturi de ani de zile se ajunge la un rezultat de mică valoare și deja cunoscut.

Deși în Institut există multe ipoteze și proiecte frumoase, bine apreciate de cadrele didactice și de delegațiile străine care ne vizitează, avem motive să ne întrebăm dacă toate și la termenele prevăzute vor deveni lucrări publicate, referate științifice, programe sau manuale, înfăptuiri în viața școlară etc. Asta întrucît există cercetători cu spirit creator și cu viziune înnoitoare, care se decid însă greu spre sinteză și redactare.

Conducerea Institutului își poate aduce la rîndu-i, sieși, unele observații critice. N-a fost încă găsită modalitatea diferențierii acțiunii de control și îndrumare în funcție de experiența, personalitatea și stilul de lucru al fiecărui cercetător. Ne putem reproșa și faptul că, pînă în prezent, cercetătorii cu aptitudini deosebite, cu spirit cutezător și inovator, n-au fost solicitați, pe măsura posibilităților lor, în fruntea acțiunii de conducere a pedagogiei spre un nivel superior și spre lucrări de prestigiu ; vocea lor se aude prea puțin.

Facem și aprecierea, că, pentru a-și îndeplini chemarea, pedagogia, care totdeauna a năzuit „să fie o lumină și o îndrumare și nu o simplă tehnică, o cercetare preocupată de perfecționarea educației și de destinul omului" [8], trebuie să-și definească și să-și păstreze ca pe un lucru de preț *caracterul ei de știință filozofic-umanistă*. De pe poziția unei autonomii clar afirmate, pedagogia a stabilit relații fertile nu numai cu vechile sale

[6] La sfîrșitul lunii mai 1968, la Iași, Institutul de științe pedagogice în colaborare cu Filiala Academiei R.S.R. a organizat simpozionul cu tema : „Școala și educația în societatea socialistă de mîine".

[7] D. Todoran, Activitatea de cercetare a Institutului de științe pedagogice, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968, p.8.

[8] Șt. Bîrsănescu și G. Văideanu, *Pedagogia învățămîntului superior și perspective*, „Revista învățămîntului superior", nr. 3/1968, p.9.

colaboratoare — etica, psihologia, estetica, logica, sociologia — ci și cu științe care mai de curînd vădesc interes și aplicabilitate în cercetarea ameliorativă a educației : cibernetica, statistica matematică, ergonomia ș.a. Nu graficele, statisticile și schemele, în fond destinate să comunice idei, diminuează forța de convingere și caracterul umanist al pedagogiei, ci penuria de idei mari și de concluzii stimulative. Nu folosirea metodelor experimentale conduce la studii aride și monotone, ci absența unei viziuni întregitoare și pierderea din vedere a idealului pedagogic spre care, în ultimă instanță, avem datoria să-i îndrumăm mereu pe cititorii lucrărilor noastre.

Dacă nu uităm adevărul că pedagogia a avut și are menirea de a informa, dar și de a mobiliza conștiințele, de a comunica diferite tehnici didactice-educative, dar și de a trezi energie și pasiune în serviciul școlii și al educației, atunci, putem fi de acord că o lucrare corectă, care nu este traversată de o năzuință înaltă și nu beneficiază de un stil ales, nu este satisfăcătoare.

★

Îndeplinirea unui plan de cercetare ca cel pe care-l avem, presupune nu numai un valoros corp de pedagogi, nu numai o bună organizare, energie și specializare, ci și anumite condiții materiale și morale.

Cercetarea pedagogică modernă [9] nu se poate realiza *fără laboratoare specializate, fără școli experimentale, școli pilot și școli demonstrative, fără un însemnat număr de mijloace audio-vizuale și fără tehnicienii necesari mînuirii acestei tehnici potrivit scopurilor cercetării.* Trebuie făcută deosebirea între experimente pedagogice (care s-au realizat și pînă acum) și școli experimentale, care au nevoie de un statut special, deci de o organizare, o dotare și o încadrare corespunzătoare ; între școlile experimentale și școlile pilot (în care se întrunesc și se verifică ansamblul ipotezelor de lucru experimentate izolat), între școlile pilot și școlile demonstrative (model) care, înființate treptat în fiecare județ ar putea contribui la propagarea promptă și fidelă a măsurilor de modernizare a învățămîntului. Așa procedează și alte țări : „Punerea în funcție a renovării pedagogiei (proiectată prin planul prezentat de ministrul Alain Peyrefitte) va trebui să fie progresivă..... E vorba de a aplica un sistem pedagogic înnoit, din toamna anului viitor într-un număr de școli elementare (o școală pe departament) și în primul ciclu al școlii secundare (o școală în raza fiecărei academii)" [10]. Înainte de a face investiții și a propaga un mijloc audio-vizual sau altul, un tip de mașină de învățat sau altul, trebuie să verificăm experimental randamentul fiecăruia ; de aceea, în mod practic *cercetarea pedagogică nu „costă" mult, fiindcă, ea previne risipa și erorile.*

Tot atît de importante pentru creșterea randamentului cercetării sînt și condițiile morale. Ea are nevoie de un *statut clar,* pentru a se

[9] „Ca orice cercetare și cercetarea pedagogică costă scump" se scria în „Le monde", nr. 7197 din 3—4 martie 1968, cu prilejul anunțării Planului lui Alain Peyrefitte (ministrul Educației Naționale din Franța) de renovare pedagogică, „L'Éducation nationale", nr. 854, 7 mars, 1968.

[10] Le plan d'Alain Peyrefitte pour la rénovation pédagogique, „L'Éducation nationale", nr. 854, 7 mars, 1968, p. 6.

desfășura fără surprize și obstacole, de un anumit *grad de stabilitate*, pentru a nu se risipi în căutări și reveniri inutile, de o *comandă socială fermă*, care să nu-i anuleze însă dreptul de a-și organiza în mod independent munca și de a investiga liber într-un domeniu sau altul. Cercetătorii, care constituie un corp numeros și mereu în creștere, au și ei nevoie de un statut și de o reglementare a activității, sprijinită pe studierea *condițiilor moral-psihologice* optimale pentru creația științifică.

De o însemnătate reală pentru progresul cercetării pedagogice este problema din ce în ce mai insistent pusă în documentele de partid și în publicații a raportului dintre *cercetare și organizare* (administrație), în speță dintre rezultatele investigației pedagogice și conducerea învățământului. Este neîndoios faptul că nu orice rezultat al cercetării, oricît de riguroasă ar fi fost obținerea lui, va trebui să fie aplicat. De asemenea, este firesc ca în aplicarea concluziilor multor cercetări, să intervină criterii sociale sau economice necunoscute de experimentator, să intervină cu alte cuvinte experiența de conducere a celor care au o viziune cuprinzătoare asupra învățământului și a factorilor decisivi pentru obținerea succesului școlar. Dar este astăzi cu totul evident faptul că perfecționarea efectivă a învățământului și a educației nu se poate întreprinde fără receptivitate față de cercetarea pedagogică. Pedagogii au datoria să propună și să susțină soluții științifice, forurile beneficiare o au pe aceea de a asculta, a analiza și a decide. Se cer însă determinate în spirit nou și cu toată claritatea două lucruri : *atitudinea față de cercetarea pedagogică și calea pe care se preiau, se analizează și se propagă, potrivit valorii lor și fără întîrzieri, formulele și soluțiile obținute și propuse de specialiști.*

Aria şi specificul cercetărilor în domeniul educaţiei

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU
şeful secţiei „Educaţie" din Institutul de ştiinţe pedagogice

Procesul instructiv-educativ capătă în epoca noastră dimensiuni noi, reprezentînd un factor de progres în dezvoltarea societăţii, prin transmiterea experienţei social-istorice, lărgirea orizontului de cunoaştere şi îmbogăţirea vieţii spirituale a omului contemporan, prin contribuţia sa la integrarea socială a tinerelor generaţii, a omului în general. Dezvoltarea mereu accelerată a societăţii, progresul imens al ştiinţei, implică necesitatea organizării pe baze ştiinţifice a acestui proces tot mai complex şi cu implicaţii din ce în ce mai adînci în întreaga viaţă a omului. Aşa cum arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu, în Raportul prezentat la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român, „.... Învăţămîntul din ţara noastră joacă un rol de seamă în formarea tinerelor generaţii şi educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural şi de conştiinţă al întregului popor în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist" [1]. Apare astfel ca o tendinţă manifestă prelungirea învăţămîntului obligatoriu, a instrucţiei şi educaţiei pe întreg parcursul vieţii omului, sub forme multiple.

Aceasta constituie o cerinţă obiectivă a societăţii contemporane, determinată de evoluţia impetuoasă a ştiinţei şi tehnicii, de rolul creator pe care trebuie să-l îndeplinească omul zilelor noastre în general, cel al societăţii socialiste în special.

Se observă în acelaşi timp — tot ca o legitate — accelerarea uzurii morale a cunoştinţelor căpătate în anii de şcolaritate şi deci necesitatea instruirii şi educării permanente. Prefacerile adînci pe planul economic, social-politic şi ştiinţific implică adînci transformări şi în viaţa omului contemporan. În orînduirea noastră socialistă aceste transformări ale omului au în mai mare măsură un caracter conştient, prospectiv, organizat din punct de vedere ştiinţific. În aceste condiţii, *educaţia pătrunde*

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român*, Editura politică, Bucureşti, 1966, p. 61.

adînc în conștiința noastră națională, ea devine o operă de construcție dinamică, o forță de organizare și progres social. Se observă, deci, o creștere mereu accelerată a rolului educației în societatea noastră socialisă.

*

I. Cu aproape o sută de ani în urmă, Fr. Engels arăta că delimitarea obiectului unei științe înseamnă „clarificarea locului pe care îl ocupă în conexiunea de ansamblu a lucrurilor și a cunoștințelor despre lucruri"[2].

Precizarea obiectului pedagogiei, ca știință a educației, a locului, rolului și raporturilor acesteia în complexul științelor despre om constituie o problemă fundamentală, care se cere elucidată pe baza unei analize complexe.

În trecut, științele s-au dezvoltat adesea pe ramuri distincte, de sine stătătoare ; obiectul unei științe era deosebit de al alteia, iar metodele erau elaborate în mod specific.

În condițiile societății actuale „știința evoluează tot mai mult ca un sistem"..... „cuceririle științei devin în zilele noastre reacții în lanț"[3].

Căutînd să stabilească locul și rolul sociologiei în sistemul științelor despre om, profesorul de sociologie Richard Behrendt de la Universitatea din Berna făcea de curînd observația că „în lumea contemporană, pe măsură ce omul își sporește puterea prin cunoașterea și stăpînirea forțelor naturii, în aceeași măsură devine pentru sine o problemă"[4]. Se observă deci că în timp ce omul își rezolvă problemele materiale, devenind tot mai stăpîn pe forțele naturii, se ivesc spre a fi rezolvate noi și noi probleme educativ-sociale.

În acest context general se pun probleme fundamentale privind educarea și formarea omului zilelor noastre, cum sînt : a) pînă unde se pot dezvolta capacitățile umane ; care sînt potențele și limitele lui instructiv-educative ; b) care sînt științele ce concură la cunoașterea și educarea lui ; c) care este contribuția specifică a fiecărei științe în problematica omului ; d) care este locul și rolul pedagogiei în educarea și formarea omului.

În ansamblul preocupărilor științifice privind problematica omului se pot descifra unele tendințe principale și anume : a) *lărgirea problematicii și a sferelor de cercetare* ; b) extinderea *diferențierii și specializării* în știință în general, apariția de noi discipline sau chiar științe despre om ; c) *manifestarea tot mai accentuată a tendinței de integrare*, în special în domeniul științelor sociale ; d) afirmarea tot mai manifestă a pretenției unor științe despre om de a ocupa un loc de frunte sau chiar dominant în raport cu celelalte. În ce privește primul aspect — lărgirea problematicii și a sferelor de cercetare — pot fi citate toate științelor despre om : sociologia, fiziologia, antropologia, psihologia etc.

---

[2] Fr. Engels, *Domnul Eugen Dühring revoluționează știința (Anti-Dühring)*, ed. a IV-a, București, Ed. politică, 1966, p. 30.

[3] D. M. Trosin, *Problemele metodologice ale științei contemporane (Metodologhiceschie problemî sovremennoi nauki)*, 1966, p. 64.

[4] Richard Behrendt, *L'homme à la lumière de la sociologie*, Paris, 1964, p. 8.

Uneori disputa se duce încă de pe poziții demult depășite, pornindu-se de la prezumția că se pot stabili limite precise, anumite frontiere între diferitele științe.

Știința contemporană — mai ales ramurile științelor sociale — se caracterizează prin noi și noi restructurări, prin diversificări și specializări, dar mai ales prin apariția unor științe de sinteză, cu caracter interdisciplinar. Se poate vorbi chiar de tendința dispariției frontierelor între științele sociale. În această privință poate fi considerată ca tipică *psihologia socială*, care mult timp a fost o țară a nimănui, în care reprezentanții științelor de frontieră — în special ai psihologiei și sociologiei — uneori și ai istoriei, etnografiei și chiar lingvisticii, făceau din cînd în cînd incursiuni științifice. Spre sfîrșitul secolului trecut și începutul veacului nostru, psihologia socială a început să se închege ca o știință de sine stătătoare, avîndu-și „teritoriul" principal între psihologie și sociologie, îndeplinind însă rolul de *știință de unire*, de colaborare. Psihologia socială a devenit apoi un domeniu anume organizat de legătură gnoseologică între psihologie, sociologie, istorie, etnografie, cu limite atît de mișcătoare și elastice, încît practic ea operează în prezent fără „frontiere" [5].

Psihologia socială, cu toată structura ei epistemologică unitară, păstrează încă unele aspecte fundamentale bine distincte, uneori cu denumiri speciale, ca: psihologia maselor, psihologia popoarelor etc. [6]. Denumirile de mai sus arată cît de „fluid" este domeniul acestei științe, ele marcînd interferențele psihologiei sociale cu științe ca psihologia, sociologia, istoria, etnografia etc. [7]. Vorbind despre teoria probabilității și despre statistica matematică, Norbert Viener spunea: „Aceste discipline erau plasate într-un fel de pămînt al nimănui, între fizică și matematică. Tocmai în aceste domenii intermediare care se află la granița cîtorva științe eu am făcut cele mai mari descoperiri" [8].

În epoca noastră, toate științele, pretind necesitatea *lărgirii sferei lor de preocupări și se afirmă ca atare*. Desigur că este deosebit de dificil să se opereze în cadrul unui articol o apreciere de sinteză referitoare la diferitele poziții privind locul și rolul pedagogiei în complexul științelor sociale.

Aproape în toate definițiile privind educația: *Dicționarul general* al lui Hatzfeld, Darmesteter și Thomas, în definițiile lui James Mill, Wiliam James, Kerschensteiner, în *Vocabularul filozofic* al lui Lalande, pentru a face numai cîteva referiri, se arată că educația este o acțiune a generației adulte față de tineret. În *Enciclopedia pedagogică* (Berlin, 1963) se spune că „dezvoltarea societății poate fi asigurată numai dacă generațiile mai vechi transmit experiența, cunoștințele, aptitudinile,

---

[5] Cf. Riley și M. Waite, *Sociological Research*, New York, Burlingame, 1963.

[6] Cf. Jean Stoetzel, *La Psychologie sociale*, Paris, 1963.

[7] Vezi: Tr. Herseni, *Tendințe noi în psihologia socială*, „Progresele științei", nr. 6/1965, p. 181—183; Otto Klineberg, *Social Psychology*, New York, 1940; Emory Bogardus, S., *Fundamentale of Social Psychology*, ed. a III-a, New York — London, 1942; I. Meierson, *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*, Paris, 1948; A. L. Kroeber (red), *Anthropology to-day*, Chicago, 1953.

[8] Norbert Viener, *I am a Mathematician*, New York, Garden City, (trad. în l. rusă, Moscova, 1966, p. 15—16 și 218).

dexteritățile și normele de comportare către generațiile mai tinere. Aceasta se face prin educație" [9].

Se poate arăta că în general reprezentanții pedagogiei se mențin la definirea obiectului acesteia la limita tinerei generații sau în unele cazuri chiar la limita de vîrstă a copilăriei, atenția principală dîndu-se procesului instructiv. Aceste definiții le găsim atît în lucrări mai vechi, cît și în cele actuale de pedagogie [10]. În alte cazuri, aceste probleme „ascuțite" sînt ocolite [11]. Este semnificativ că, în timp ce majoritatea pedagogilor din lume rămîn la acest punct de vedere, unii oameni de știință de altă specialitate sesizează această poziție greșită [12].

Se cere a se pune în discuție o *contradicție* ce se profilează tot mai puternic și anume : a) *creșterea rolului educației*, al organizării și desfășurării acesteia pe baze științifice, pe măsura înaintării societății noastre spre comunism ; b) *menținerea unor pedagogi la vechile poziții privind restrîngerea sarcinilor acesteia numai la educația tinerei generații*. Această poziție teoretică și practică a făcut — după părerea noastră — ca pedagogia să contribuie numai parțial la sarcinile politice privind educarea *omului nou*, pe întreg parcursul vieții, să se izoleze de celelalte științe înrudite care se ocupă de problematica omului pe întreaga traiectorie a existenței sale.

Cercetările pedagogice au cuprins numai parțial complexitatea vieții sociale. Nu s-au urmărit în obiectivele cercetărilor implicațiile de ordin sociologic privind mediul social în ansamblul său. În aceste condiții, pedagogia a fost lipsită în bună măsură de eficiența cercetărilor celorlalte științe în domeniul educației, metodologia sa de cercetare și metodica cercetărilor concrete au fost sărăcite de cuceririle de acest

---

[9] *Pädagoghische Enzyklopedie*, Berlin, 1963, vol. I, p. 260—267, cap. *Educație*.

[10] V. Țîrcovnicu și V. Popeangă, în *Pedagogia*, Manual pentru liceele pedagogice, Editura didactică și pedagogică, București, 1967, p. 16, afirmă : „Pedagogia socialistă este știința care studiază procesul educației comuniste a tinerei generații. Ea descoperă legile și stabilește scopul, conținutul, principiile, metodele și formele de organizare ale acestui proces. *Prin aceasta ea ajută cadrele didactice să dea o justă educație tineretului*" (s.n.), p. 16 . În revista „Sovetskaia pedagoghika" nr. 1/1967, în articolul *Programa cursului de pedagogie pentru institutele pedagogice și universități*, tema II *(Dezvoltarea personalității și educația)* se arată : *Copilul* ca obiect și subiect al educației ; educația trăsăturilor specifice ale *copilului* ; pedagogia sovietică despre dezvoltarea personalității *copilului* (sublinierile noastre) etc. Dr. Jean de Moor și Tobie Joncheere, *Știința educației*, Bruxelles, traducere l. română, în „Cultura națională", București, 1927, arată : „Pedagogia.... studiază copilul, geneza, creșterea și capacitatea sa de adaptare", p. 6.

[11] „Sovetskaia pedagoghika" nr. 7/1967, p. 108 (la rubrica, *Dezbatem proiectele programelor privind pedagogia și istoria pedagogiei*, V. K. Savinet publică articolul *Să nu fie ocolite în programă problemele ascuțite*, criticînd faptul că nu se face o analiză temeinică a obiectului pedagogiei. Autorul se întreabă : „Se socotește oare pedagogia ca fiind știința tinerei generații — cum s-a spus și pînă acum — sau ca știință a educării omului de la naștere și pe întreg parcursul vieții" ? Autorul critică programa că nu arată sfera de cuprindere a educației, ajungînd la concluzia că programa este un curs de pedagogie școlară.

[12] J. D. Bernal, *Știința în istoria societății*, Ed. politică, București, 1964, cap. 13.4, *Pedagogia* : „....În mod ideal, ea ar trebui să cuprindă întregul proces de formare — din leagăn pînă la mormînt — prin care ființele omenești se adaptează la societatea în care trăiesc și să ofere mijloacele prin care oamenii pot învăța s-o folosească cît mai bine sau s-o modifice", p. 825.

ordin din domeniul sociologiei. În locul cercetărilor concrete s-a făcut apel la speculații, la considerații cu caracter general, mai ales în domeniul educației.

Pe de altă parte, dacă privim în mod sintetic întreg ansamblul cunoștințelor și concepțiilor contemporane nemarxiste despre om, s-ar putea spune că iese în evidență în mod pregnant caracterul lor contradictoriu, unele încercînd să-l explice pe om de „jos în sus" (biologism, psihologie abisală), iar altele străduindu-se să-l explice de „sus în jos" (spiritualism, personalism, etica valorilor, neotomism etc.). Sînt concepții care încearcă să-l izoleze pe om de natură și de societate (existențialismul); altele se străduiesc să reducă problematica omului la problema alegerii sau libertății. Încercările de explicare unilaterală a psihologiei omului se înscriu pe linia psihologiei abisale (Freud, Jung) — care susține dominația impulsurilor, a instinctelor — a *behaviorismului* — care a dus, pe de altă parte, la eliminarea conștiinței, — a psihologiei idealiste spiritualiste (Dylthey, Spranger), care respinge cu totul condiționarea reală, biologică a vieții spirituale [13].

Concepția marxistă privește omul în totalitatea determinantelor lui, pe toate planurile, atît orizontal (diferitele laturi ale educației multilaterale), cît și vertical (la diferite nivele de vîrstă). Această concepție nu sustrage omul din biologie, antropologie, psihologie, etică, sociologie, psihologie socială. Ea se străduiește să concentreze într-o singură problematică variatele date și probleme ale omului prezentate atît de științe particulare, cît și de diferitele discipline filozofice.

Putem spune că în zilele noastre se observă o întrepătrundere mereu accentuată, o sporire și adîncire a cercetărilor în problematica omului. *Efortul de integrare a diferitelor științe despre om constituie în prezent una din caracteristicile principale ale evoluției disciplinelor sociale, la confluența lor deschizîndu-se perspectiva unor substanțiale cuceriri de ordin științific.* „Viitorul psihologiei — arăta de curînd J. Piaget — depinde de ansamblul relațiilor ei interdisciplinare, prin intermediul cărora se îmbogățește cu realizările altor științe și la rîndul ei contribuie la realizarea și dezvoltarea acestora" [14].

Pe de altă parte, în cercetările ce se desfășoară în prezent în problematica omului se afirmă tot mai mult tendința organizării muncii în echipă, cu specialiști diferiți [15]. *În aceste condiții, dezideratul integrării*

---

[13] Vezi: C. I. Gulian, *Problematica omului*, Editura politică, București, 1966, p. 15—23.

[14] Jean Piaget, *Psyhologhia mejdisțiplinarnîe sviazi i sistema nauk (Psihologia, legături interdisciplinare și sistemul științelor)*, din Revista „Voprosî filosofii" nr. 2/1966, p. 57. (Articolul reprezintă o conferință expusă de J. Piaget la cel de-al XVIII-lea Congres internațional de psihologie ținut la Moscova, august 1966).

[15] Impact, *Science et société*, UNESCO, vol. XVI, nr. 1/1966; autorul Pierre Auger, în articolul *Liberté ou organisation dans la recherche scientifique*, scrie: „Se constată importanța crescîndă a muncii în echipă, care este posibilă prin constituirea de grupe formate din cercetători care aparțin la discipline diverse. *Colocviile, comunicările stimulează interesul, alimentează reflexia dar trebuie mereu* revenit la gîndirea personală" (s.n., p. 9—10).

pedagogiei în contextul științelor despre om pe întreg parcursul vieții acestuia constituie un comandament major în problematica pedagogică.

Dacă începutul secolului nostru se caracterizează în pedagogia burgheză prin pătrunderea puternică a psihologiei în știința educației, în cea de-a doua jumătate a sa se observă tendința pătrunderii mai accentuate a elementelor sociologice în pedagogie. Nu poate desigur a nu fi luată în considerare această realitate — tendința de a fi ocupate de către alte științe teritorii încă nedesțelenite de pedagogie căreia îi revin de drept aceste sarcini.

În acest context se cere — după părerea noastră — o revedere a punctului de vedere privind obiectul pedagogiei ca știință, se cere o acțiune intensă de extindere și a cercetărilor pedagogice privind întreaga problematică a omului — la toate nivelele de vîrstă — se cer dezvoltate cercetările multidisciplinare în această direcție. Nu este vorba numai de constituirea unei noi ramuri științifice — *educația adulților*, ci de o reașezare a pedagogiei ca *știință a educației*, de ocuparea rolului și locului ce i se cuvin în complexul științelor despre om. În această accepțiune, știința educației începe să facă tranziția de la condiția de știință la aceea *de complex de științe, cu caracter multidisciplinar.* Este *vorba de o etapă calitativ superioară, o evoluție în spirală, corespunzătoare cerințelor actuale în domeniul educației.*

II. Pornind de la ideea de bază că aspectele educative au implicații directe în întreaga problematică a omului, la toate nivelele de vîrstă, se pune problema contribuției specifice a fiecărei științe, avînd în vedere conexiunea generală a lucrurilor în problematica omului. O primă apreciere este aceea că fiecare din științele care se ocupă de cercetarea omului urmărește anumite *aspecte specifice științei respective.* Este deci necesară *precizarea unghiului specific de abordare, propriu fiecărei științe,* dictat în ultimă instanță de variatele cerințe ale practicii, dar și ale cunoașterii însăși. O astfel de operație epistemologică are o importanță deosebită, deoarece *specificitatea obiectului* asupra căruia o anumită știință face investigații determină și natura *metodelor și procedeelor* cu ajutorul cărora se realizează investigația științifică.

Omul constituie obiectul de cercetare al mai multor științe, printre care : anatomia, fiziologia, psihologia etc. Fiecare din aceste științe îl studiază avînd ca scop cunoașterea integrității și dezvoltării lui funcționale. Numai pedagogia studiază însă procesul formării omului privit în întreaga lui complexitate. Întrucît pedagogia are ca obiect formarea multilaterală a omului, celelalte ramuri ale științei care studiază diferitele laturi structurale ale omului își finalizează o mare parte din activitatea lor, ajutînd pedagogia să-și realizeze obiectivele.

În cercetările *sociologice*, de pildă, *nu apare planul axiologic în domeniul educației.* În timp ce sociologia descifrează și stabilește legături existente între anumite variabile, cercetările pedagogice urmăresc, pe baza unor ipoteze, să creeze stări neexistente încă, să realizeze scopuri postulate, concepute dinainte.

Sociologia educației se ocupă ca notă dominantă de transformările care apar în mediul înconjurător al educatului. *Psihologia educației* se

ocupă de dezvoltarea diferitelor funcţii şi dispoziţii psihice la cel educat. *Psihologia vîrstelor* cercetează transformările psihice care au loc pe măsura creşterii celui educat. *Etica* urmăreşte să explice ce este moralitatea, care sînt normele acţiunii morale ; ea nu îşi pune problema realizării valorilor etice, care este o preocupare specific pedagogică.

Istoria culturii studiază funcţia culturală şi evoluţia şcolii ; *istoria eticii* se ocupă de istoria idealurilor educaţiei, *ştiinţele administrative* au numai tangenţe cu problemele de educaţie în preocupările lor de organizare şcolară, *dreptul* — în probleme de legislaţie şcolară.

Pedagogia nu se deosebeşte de celelalte ştiinţe care se ocupă cu problemele educaţiei prin conţinutul legilor generale privind problematica omului, *ci prin modul specific de abordare şi de soluţionare a anumitor probleme.*

În orînduirea noastră socialistă, scopurile educaţiei sînt concepute pe baza unei analize multilaterale, profund ştiinţifice, conduse direct de partid. Liniile directoare ale scopurilor educative sînt formulate în documentele de partid şi de stat, iar înfăptuirea lor este condusă nemijlocit prin politica de partid şi de stat. La elaborarea acestor idealuri îşi aduc contribuţia toate ştiinţele sociale — între care şi pedagogia — pornind de la cunoaşterea profundă a problemelor complexe în acest domeniu, pe baza cărora se stabilesc obiectivele de atins în diferite etape pe linia educării multilaterale a omului nou.

În aceste condiţii creşte în mod continuu rolul proiectiv al cercetărilor pedagogice în ansamblul lor, al cercetărilor pe plan educativ în special. Prin aceasta pedagogia contribuie tot mai eficient la sarcinile actuale privind educarea omului înaintat al zilelor noastre, constructor activ şi conştient al noii societăţi.

Cercetătorul în domeniul pedagogiei se concentrează în mod special asupra conţinutului educaţiei în complexitatea sa, în toate aspectele sale multilaterale. Specificul constă nu numai în problematica cercetărilor, în delimitarea cîmpurilor de investigat. Cercetările pedagogice au ca notă dominantă nu numai faptul că urmăresc să explice fenomenele, să observe *tendinţele*, ci ele au şi un conţinut previzional, urmăresc *să dirijeze, să transforme* pe baza unor legităţi descoperite deja — de pedagogie sau de alte ştiinţe sociale — sau în curs de descoperire.

Pedagogia nu urmăreşte numai stabilirea însuşirilor diferitelor procese psihice şi a legilor lor de desfăşurare, ci mai ales *dinamica transformării acestor însuşiri şi legile de formare şi dezvoltare a proceselor psihice.* Datorită acestui fapt, pedagogia, deşi studiază uneori aceleaşi fenomene ca şi psihologia, are un alt unghi de vedere. *Mai precis, pedagogia este interesată să cerceteze care sînt cauzele care duc la dezvoltarea individului şi care sînt piedicile, pentru a putea selecţiona şi stabili legile îmbinării acelor acţiuni care asigură formarea, dezvoltarea omului.* În acest sens, ca *ştiinţă a educaţiei*, ea nu este numai locul de întîlnire a diferitelor ştiinţe sociale în problematica omului, ea nu se mărgineşte numai la sintetizarea cercetărilor întreprinse de alte ştiinţe în probleme de educaţie ; *cîmpul ei specific şi dominant îl constituie cercetările proprii.*

„Fără a nega rolul organizării, rolul conducător al educaţiei în formarea omului, noi considerăm că pedagogia este ştiinţă tocmai prin

aceea că ea cercetează, descoperă anumite legi ale procesului de formare a omului, legi pe baza cărora urmează a fi organizat acest proces"[16].

Aceste cercetări, ca și procesul educațional în ansamblul său, se cer a fi conectate la întregul ansamblu al factorilor sociali, pe întreg parcursul vieții omului. Personalitatea copilului, a tînărului, a omului în general, n-o determină numai natura sa biologică sau psihologică, ci mai ales condițiile sociale. De aceea în ultimii ani se intensifică cercetările în domeniul pedagogiei sociale[17]. *De fapt, pedagogia este o știință socială în ansamblul său, la toate vîrstele, nu numai la nivelul adulților.*

În acest sens, sîntem preocupați ca astfel de cercetări prevăzute în planul secției *Educație* a Institutului de științe pedagogice, ca : *valoarea formativă a procesului de învățămînt ; sistemul muncii educative în școală ; particularitățile muncii educative în rîndurile pionierilor și organizației U.T.C. ; cercetările pedagogice privind integrarea socială a tineretului ; pregătirea tineretului pentru viața de familie*, cercetările privind *Educația adulților etc.* să fie ancorate tot mai puternic în întregul ansamblu de relații sociale la diferite nivele de vîrstă, ne străduim să eliminăm ruptura care mai există încă în cercetarea pedagogică între școală și restul mediului social.

Pe de altă parte, subliniem din nou faptul că pedagogia este atît o știință *teoretică*, cît și una profund *aplicativă*. În decursul istoriei, caracterul *aplicativ* al pedagogiei a crescut concomitent cu sporirea preocupărilor ei teoretice. În zilele noastre, comanda socială în domeniul educației este directă, nemijlocită. Probleme ca : instrucția și educația permanentă a omului contemporan, așezarea pe baze științifice-pedagogice a întregii activități desfășurate de către diferitele instituții cultural-educative, programarea muncii educative și desfășurarea acesteia pe baza unui sistem unitar — prospectiv — pe diferitele etape de vîrstă, fac parte din această comandă socială nemijlocită, imediată.

În același timp, însă, cercetările în acest domeniu, *chiar și cele cu profil precis conturat aplicativ, se impun a fi corelate unor preocupări de ordin fundamental privind așezarea educației în ansamblul său pe principii științifice moderne, în cadrul unui sistem complex, multilateral, construit unitar*, în care scopul, conținutul, principiile, formele, organizarea, metodele și mijloacele, factorii de realizare a personalității umane etc. constituie elemente de interferare pluridimensională în cadrul acestui sistem educativ. În acest sens, se cere o mai mare apropiere a pedagogiei de filozofie. Se impune ca fiecare cercetare, pornind de la analiza comenzii sociale într-un domeniu mai restrîns, să contribuie și la o anumită viziune științifică de perspectivă avînd un pronunțat caracter proiectiv, de ansamblul, privind omul *în totalitatea sa*. Fiecare cercetare, indiferent de aria sa de cuprindere, de scopul final, este necesar să se încadreze în acest ansamblu sintetic, să constituie o contri-

[16] Vezi : Vasile Bunescu și Petre Bărbulescu, *Probleme ale cercetării științifice în domeniul pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1964, p. 35.

[17] Hurst, R. Havig, *Education. Social Mobility and Social Change* „International Review of Education", 1958, vol. 2 ; H. Rugg, W. Vithers *Social Foundation of Education*, New York, Prentice Hall, 1955 A. C. K. Ottaway, *Education and Society*, London, 1960, K. G. Collier, *The Social Purposes of Education*, London, 1959 etc.

buție nemijlocită la rezolvarea unor probleme teoretice — fundamentale în domeniul educației.

Cercetările pe planul educației au și un *caracter practic și normativ*. Prin aceasta pedagogia își aduce o contribuție directă la înfăptuirea idealurilor comuniste ale societății noastre. Aceste cercetări urmăresc totodată să concretizeze idealurile respective, să le aplice în procesul educativ la condițiile diverse, să descopere condițiile optime și metodele cele mai eficiente pentru realizarea acestor idealuri. *Prin aceasta pedagogia se apropie mult de activitatea politică de stat în domeniul educației, pe toate planurile și în toate sectoarele.* Cercetările științifice în acest sens au și menirea de a preceda unele măsuri de ordin politico-educativ. Raportul dintre pedagogie și politică ocupă, după părerea noastră, un punct nodal în problematica omului. Pe măsura apropierii pedagogiei de sarcinile politicii științifice în domeniul educației — în întreaga lor complexitate — are loc în mod legic și un proces de anumită autonomizare a științei educației.

Concluzii preliminare :

1. O astfel de operație epistemologică — precizarea ariei de investigație și a unghiului specific de abordare a cercetărilor în domeniul educației — proprie fiecărei științe, precizare dictată în ultimă instanță de cerințele practicii educative, are o importanță deosebită. Se cere a se pune o anumită ordine în ansamblul cercetărilor pe plan educativ ; în caz contrar, în acest cîmp de investigație „toți fac de toate". Această clarificare se cere cu atît mai mult, cu cît în condițiile actuale tendințele integrative în domeniul științei se accentuează.

2. Specificitatea obiectului asupra căruia investighează o știință oarecare determină, pe de altă parte, natura metodelor și procedeelor cu ajutorul cărora se realizează investigațiile științifice, problemă de asemenea de o importanță deosebită, pe care nu ne-am propus s-o abordăm în acest articol.

3. *Pedagogia (Știința educației) beneficiază și de cercetările altor științe ; ea desfășoară însă și cercetări proprii, pe profil specific, privind întreaga problematică a omului, pe plan orizontal și vertical.* Prin aceasta ea prospectează omul nou, în dimensiunile sale complexe și contribuie astfel la înfăptuirea sarcinilor puse de societatea noastră socialistă în domeniul educației.

4. Cercetările în domeniul educației, răspunzînd direct unei comenzi sociale, au un caracter aplicativ. Ele tind însă, în aceeași măsură, a fi *corelate unor preocupări de ordin fundamental privind așezarea educației în ansamblul său pe principii științifice moderne.*

Desigur că în cadrul unui articol nu au putut fi prezentate decît în mod concentrat unele elemente esențiale privind aria și specificul diferitelor științe care se ocupă de cercetări în domeniul educației. Au fost doar schițate unele probleme de ordin metodologic și sugerate unele puncte de vedere. Se cer desigur investigații complexe, confruntări de opinii, pentru depistarea și formularea elementelor de sinteză în elucidarea unor probleme esențiale.

КРУГ И СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

(Р е з ю м е)

Обсуждая охват педагогики в проблематике человека, автор выступает против положений, считающих объектом педагогики только подрастающее поколение, и выступает за научное изучение всей человеческой жизни.

Исследования в области воспитания представляют собой объект не только педагогики, но и социологии, психологии и других наук. Поэтому необходимо выяснить специфику и вклад каждой науки. В условиях развития современной науки, главнейшей тенденцией которой является интегрирование и дифференциация — отчетливо проявляется тенденция к междисциплинарным исследованиям в проблематике чело века. Это ведет к необходимости в эпистемологической операции — к уточнению круга и специфики подхода к исследо ваниям в педагогике.

Используя данные других наук, педагогика — наука о воспитании проводит свои исследования, со своим собственным профилем, во всей проблематике человека. Таким образом, она проспектирует нового человека в своих комплексных размерах и помогает в решении задач, выдвинутых обществом в области воспитания.

L'AIRE ET LES PARTICULARITÉS DES RECHERCHES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

(R é s u m é)

Rapportant l'aire de la pédagogie à la problématique de l'homme, l'auteur combat tous points de vue qui restreignent l'objet de la pédagogie à la jeune génération seulement, étant d'avis qu'il faut étendre les préoccupations scientifiques dans ce domaine à toute l'étendue de la vie de l'homme.

Les recherches dans le domaine de l'éducation s'étendent nou seulement aux préoccupations pédagogiques, mais encore à celles de la sociologie, de la psychologie et à d'autres sciences aussi. Cela impose de mettre au clair les particularités et la contribution de chacune des sciences dans ce domaine. Dans la science contemporaine, qui s'oriente de plus en plus vers l'intégration et la différentiation, on manifeste une tendance aux recherches interdisciplinaires visant la problématique de l'homme. C'est pourquoi, une opération épistémologique s'impose — à savoir la détermination de l'aire d'investigation et de l'angle spécifique sous lequel on aborde les recherches dans le domaine de l'éducation, propres à chaque science.

Bénéficiant des recherches d'autres sciences dans le domaine de l'éducation, la pédagogie — „Science de l'éducation" — déroule ses propres recherches concernant l'entière problématique de l'homme sous un angle qui lui est spécifique. Ainsi, l'homme nouveau est prospecté dans ses dimensions complexes par la pédagogie qui contribue de la sorte à l'accomplissement des tâches imposées par la société dans le domaine de l'éducation

THE SCOPE AND SPECIFIC CHARACTER OF THE EDUCATIONAL RESEARCHES

(A b s t r a c t)

Referring to the scope of education in man's problems, the author rises against the points of view which restrain the object of pedagogy to the young generation, supporting the extension of the scientifical concerns in this field throughout man's life.

The researches in the educational field have not only educational concerns, but also sociological, psychological and so on. Therefore, one should clarify the specific character and the contribution of every science in this field. Under the conditions of the contemporary science, which tends more and more towards integration and diferenciation, there is a tendency towards the interdisciplinary researches regarding man's problems. Therefore, one needs an epistemological operation — the specifying of the research field and of the specific angle of approaching the researches in the educational field, proper to each science.

Benefiting from the researches of other sciences in the educational field, pedagogy — „The Science of education" — develops its own researches on a specific line, regarding all man's problems. By this, it prospects the new man in his complexity, and thus it contributes to the achievement of the tasks imposed by society in the educational field.

Conceptul actual de „cultură generală" și perfecționarea sistemului național al învățămîntului

Prof. univ. dr. PAVEL APOSTOL

„...omul nu-și regăsește chipul în întinderea cunoștințelor pe care le-a dobîndit, el regăsește chipul său în întrebările ce și-le pune... E prea probabil ca în domeniul destinului omul să valoreze mai mult prin aprofundarea întrebărilor decît prin răspunsurile sale". Aceste rînduri din *Anti-memoriile* lui André Malraux nu exprimă neapărat o preferință pentru „problematizare" față de „acțiune", ci trimit la o modalitate spirituală proprie epocii noastre. Dimensiunile vieții contemporane, amploarea, accelerarea, complexitatea și complicarea proceselor legate de progresul social ne obligă, înainte de a declanșa acțiunea care ne angajează total, să adîncim *modul de a pune întrebările*, pe baza cărora se iau hotărîri, se încearcă soluții în domeniul ireversibil al făptuirii.

Pedagogia clasică, tradițională, credea în posibilitatea formulării unor modele, idealuri și scopuri, metode și demersuri educative dacă nu veșnice, în orice caz extrem de statornice. De aici, gustul pentru rețetare pedagogice și îndoctrinarea corespunzătoare a educatorilor: e perioada de precumpănire a viziunii herbartiene și a concepțiilor similare, bazate pe ideea *invariabilității* situației educaționale și, în consecință, a idealurilor, scopurilor și metodelor pedagogice.

La sfîrșitul secolului trecut, în cadrul general al dezvoltării sociale, începuturile revoluției științifice-tehnice actuale au determinat schimbări esențiale în situația educațională. La Abbotsholme (1889), se organizează prima „școală nouă", iar în 1912 ia ființă „Uniunea internațională a școlilor noi". Mișcarea „școlii noi" și a „școlii active" (Kerschensteiner, Gaudig, Förster, Osterreich, Blonski etc.) reprezintă un remarcabil efort de a părăsi amintita viziune statică și de a asimila schimbarea în structura însăși a educației. Ea a generat o multiplicitate de metode (metoda Decroly, metoda Glöckel, metoda Fadrus, „Gesamtunterricht", metoda proiectivă, metoda Cousinet, „planul de la Jena", metoda Montessori, planul Dalton, metoda Freinet, sistemul Winetka etc.). Proliferarea metodelor, la care s-au adăugat, mai tîrziu, mijloacele audiovizuale și învățarea programată nu a rezolvat de la sine problemele

puse de dezvoltarea socială. Deja Willmann observase că „mama cultului pentru metode este lipsa de idei, iar a fricii de metode — lenea intelectuală".

O dată cu expansiunea revoluției științifice-tehnice, în jurul anului 1930, a devenit clar că ceea ce lipsește pentru realizarea unei educații capabile să stăpînească ritmurile accelerate de dezvoltare, complicarea și complexitatea situației educaționale „nu este o nouă didactică, ci o nouă pedagogie" (P. Petersen).

Dacă „descoperirea copilului", adică punerea lui în centrul preocupărilor pedagogice, a însemnat, potrivit părerii lui Claparède, o „revoluție copernicianā" în educație, problemele puse de progresul social, îndeosebi după apariția educației socialiste de stat, au impus necesitatea *de a gîndi problemele educației în perspectiva transformărilor actuale*, asimilînd structura, ritmurile și dimensiunile acestora. Pedagogia socialistă a abordat aceste teme cu îndrăzneală în ceea ce privește orientarea *generală* a conținutului educației, determinarea social-politică a acțiunii educative, realizînd, la început prin Blonski și Makarenko, remarcabile experiențe și eforturi de teoretizare.

Experiența educației socialiste a pus în evidență *necesitatea de a devansa — în cercetare — practica educativă, explorînd,* cu anticipație, *domeniul viitorului,* care, datorită transformărilor extrem de rapide ale structurilor sociale, tehnice, materiale și spirituale, modifică datele, condițiile, conținutul și mijloacele acțiunii educaționale.

Mișcarea noastră pedagogică a căutat și ea să răspundă acestor cerințe. În această direcție ea s-a putut baza în special pe două izvoare teoretice. Pe de o parte, pe asimilarea *spiritului* politicii Partidului Comunist Român, formulat recent, cu maximă limpezime, de tovarășul Nicolae Ceaușescu în aceste cuvinte : „Partidul trebuie să promoveze cu curaj noul în toate domeniile de activitate — aceasta fiind o lege fundamentală a edificării cu succes a socialismului, a transformării revoluționare a societății omenești. Nu trebuie uitat nici un moment că legea dialecticii acționează și în socialism, că lupta între vechi și nou se manifestă și în societatea noastră ca o puternică forță motrice a progresului, avînd un rol determinant în dezvoltarea economică-socială" [1]. Pe de altă parte, am căutat să valorificăm cu receptivitate, dar și cu discernămînt critic, înnoirea modului de abordare a problemelor educației (în sens larg : învățămînt + activități educative extrașcolare-familiale, în organizații de tineret etc.), înnoire pe care o datorăm orientării spre *pedagogie prospectivă.* Ea a fost caracterizată de un pedagog de talia lui R. Dottrens drept o „a doua revoluție copernicianā în educație" (în raport cu prima, la care s-a referit Claparède, în perioada inițierii cercetărilor de psihologie a copilului).

În această orientare generală căuta să se încadreze și cercetarea efectuată de colectivul sectorului de Bazele teoretice și metodologice ale pedagogiei asupra temei *Conceptul actual de „cultură generală" și perfecționarea învățămîntului de cultură generală* (1963-1965), ale cărei

[1] „Scînteia", XXXVII, nr. 7651, din 23.III.1968.

rezultate urmează să apară parțial în primul volum, în curs de editare, din seria inițiată de Institutul de științe pedagogice : *Fundamenta paedagogiae* *.

Ideea de bază a cercetării a fost *concepută prospectiv :* perfecționarea învățămîntului de cultură generală — și în general în domeniul educațional — poate fi realizată cu *eficiență* socială-economică, *operativitate* tehnică-organizatorică și cu *semnificație formativă, pedagogică,* numai dacă nu este înțeleasă ca *act* izolat, ci ca o dimensiune *permanentă* a sistemului de învățămînt. Acesta din urmă e considerat ca sistem investit cu receptivitate față de cerințele de îmbunătățire impuse de dezvoltarea societății (comanda socială) și realizate prin măsuri luate de aparatul de conducere, dar și cu capacitatea auto-reglării optimalizatoare (pe baza cercetării continue a situației educaționale, a finalității — ideal și scopuri —, a conținutului și mijloacelor pedagogice ale acțiunii educative) [2].

În acest scop s-a încercat analiza simultană (*1*) a schimbărilor intervenite în situația educațională creată de desfășurarea construcției socialiste în condițiile folosirii cît mai depline a cuceririlor progresului științific și tehnic contemporan, (2) a schimbărilor apărute, în acest cadru, în structura culturii contemporane și a dinamicii sale, (3) a eficienței pedagogice *globale* a învățămîntului de cultură generală, sondată prin eșantioane suficient de mari **, (4) a finalității pedagogice și social-economice a învățămîntului de cultură generală, în raport cu cerințele planului de dezvoltare a economiei naționale ***.

---

*Alte rezultate parțiale ale cercetării au fost valorificate sub diverse forme, în studii și articole (St. Stoian, *Despre cultura generală*, „Contemporanul" din 9.VIII. 1963; T. Truțer și colectivul, *Cerințele contemporaneității și dezvoltarea continuă a școlii de cultură generală*, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1964 ; P. Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1964 ; P. Apostol, V. Buneseu, T. Truțer, *Aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1966 ; V. Bunescu, M. Ghiviriga, C. Marinescu, T. Truțer, M. Vișan, *Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1966 ; T. Truțer, *Rolul educativ al integrării științei în conținutul învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1968.

[2] P. Apostol, L. Țopa, *Despre structura educației*, Comunicare la Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice, decembrie 1967.

** Valentina Filipescu a efectuat un sondaj cuprinzător asupra eficienței pedagogice a învățămîntului de cultură generală, oglindită prin note, la nivelul învățămîntului de bază și al celui liceal (inclusiv examenul de admitere în facultăți), verificînd (*a*) existența unui decalaj între materia programată, cea predată și cea însușită de elevi, (*b*) eficiența, respectiv ineficiența unor metode de examinare la terminarea ciclului de bază și a celui liceal, (*c*) raportul dintre rezultatele obținute și calificarea probabilă a cadrelor didactice etc. Rezultatele acestei cercetări au format conținutul unor rapoarte și expertize înaintate între 1965—1967 de Institutul de științe pedagogice Ministerului Învățămîntului.

*** Cercetare efectuată de V. Iliescu și L. Țopa.

Pe baza acestei cercetări complexe *, coroborată cu analiza tendințelor fundamentale din teoria și practica pedagogică actuală, pe plan mondial, am căutat să limpezim unele *criterii ale perfecționării sistemului național de învățămînt* **. În esență, ele ar fi următoarele :

(I) prioritatea finalității (ideal educațional, scopuri pedagogice, *formarea* personalității cerute de dezvoltarea României socialiste) *și a conținutului învățămîntului față de formele sale orgganizatorice* ; practic perfecționarea sistemului nu poate fi determinată de simpla schimbare a formelor sale, ci de precizarea continuă (pe ansamblul sistemului și pe formele, treptele sale) a finalității urmărite, a destinației „producției" școlare, precum și de *îmbunătățirea neîncetată a conținutului său*, pe baza studierii dinamicii culturii contemporane *** ;

(II) „organicitatea" măsurilor de perfecționare a sistemului de învățămînt, adică considerarea „sistemului" ca o totalitate dinamică, în care fiecare modificare a unui „sub-sistem" (de ex. : planuri, programe) sau „sistem-parțial" (de ex. : treaptă de învățămînt) *afectează întregul* ; de unde urmează că nici sub raport organizatoric, nici sub raportul conținutului, nu pot fi *pedagogic eficiente* măsurile de „ajustare ad-hoc", ci se impune corelarea lor strînsă *în lumina unei concepții pedagogice explicit formulate* asupra structurii, conținutului și finalității sistemului de învățămînt **** ;

(III) necesitatea integrării acțiunilor de perfecționare nu numai într-un model previzional (pe termen scurt) *al dezvoltării sistemului de învățămînt, ci și într-un model prospectiv* (pe termen lung) al *acesteia.* Firește, modelul previzional, care *extrapolează asupra viitorului caracteristicile dezvoltării actuale*, permite predicții mai exacte în detalii, dar el este în incapacitate de a face față acelor situații viitoare care nu reprezintă o simplă repetare a trecutului, nu se înscriu în dimensiunile unor caracteristici actuale ale situației educaționale, nu constituie o prelungire directă a prezentului. Or, situația educațională, în care se reflectă în mod concentrat întreaga complexitate, complicare și accelerare a dezvoltării sociale, reprezintă prin excelență un asemenea domeniu în

---

* Un colectiv al sectorului a efectuat un sondaj, în același timp, și asupra bugetului de timp al elevilor.

** Vezi : P. Apostol, V. Bunescu, T. Truțer, *Aspecte metodologice ale perfecționării sistemului nostru de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1966.

*** În această privință, cercetarea noastră și-a propus inițierea unor investigații în următoarele direcții : (*a*) stabilirea științifică a finalității învățămîntului : definirea destinației absolvenților prin analiza statistică a repartiției și evoluției probabile a evantaiului de profesiuni din țara noastră în viitorul apropiat și mai îndepărtat, dar ținînd seama și de anchetele internaționale făcute în acest sens (de ex. de „Biroul internațional al muncii", în 1962) ; (*b*) fundamentarea științifică a teoriei planurilor de învățămînt pe baza analizei simultane (α) a profesiogramelor (β), a cantității de informație pragmatică asimilabilă de către elevi în raport cu orientarea lor profesională (τ), a speciilor (calitative) de informație transmisă (date, principii etc.) etc.

**** De aici urmează și necesitatea și urgența cercetărilor fundamentale pentru acțiunea educațională *concretă* (nu spunea Dörpfeld, încă mai demult : „nu există un lucru mai practic decît o bună teorie" ! ?). În ultima vreme, activitatea de cercetare fundamentală a luat o amploare îmbucurătoare atît prin dezvoltarea cercetărilor de pedagogie generală (seria de studii *Fundamenta paedagogiae*, apoi volumul în curs de pregătire : *Introducere în pedagogie*, cu apariție în 1969), cît și prin lucrările de sinteză : *Dicționarul pedagogic*, *Teatrul de pedagogie* etc.

care *reducția viitorului la dimensiunile prezentului sau ale trecutului dă naștere la pierderea capacității de a avea priză asupra viitorului, de a-l stăpîni* *.

Modelul prospectiv nu reprezintă o anticipație *totală* (ca cel previzional), ci una *parțială*, dar are avantajul de a fi *deschis* față de elementele noului care apar în viitor, față de imprevizibil, aleatoriu, față de posibilitățile noi create prin necontenita *invenție* a oamenilor. El permite adaptarea la situațiile pe care le poate pune viitorul, asigurînd astfel *șanse optimale* pentru alegerea variantelor celor mai bune și, în același timp, *răgazul* necesar pentru *experimentarea* și *pregătirea* acestora, înainte de aplicare ;

(IV) luînd în considerare aceste împrejurări, cercetarea noastră a pus în evidență *necesitatea de a completa planificarea social-economică a dezvoltării învățămîntului și a educației* (laturile incluse în planul național al dezvoltării economiei : necesarul de cadre, pe ramuri ; evoluția viitoare a efectivelor școlare, pe trepte și grade de învățămînt ; planificarea bazei materiale etc.) *cu o planificare pedagogică* privind proiectarea pe termen lung a dezvoltării posibile (*1*) a idealului educativ (tipul de om cerut de proiectul dezvoltării socialiste (și a scopurilor pedagogice **, (2) a conținutului învățămîntului ***, precum și (3) a metodelor pedagogice, care, toate impun o reexaminare din temelii a principiilor didacticii.

În perspectiva priorității arătate a finalității și conținutului învățămîntului față de măsurile organizatorice apare cu un relief deosebit *importanța teoretică și practică a definirii pedagogice a conceptului de cultură generală.*

Ea este impusă, pe de o parte, de analiza dezvoltării evantaiului de profesiuni, pe de altă parte, de analiza cauzelor fenomenelor negative, apărute atît pe plan național, cît și pe cel internațional, în legătură cu finalizarea și eficiența învățămîntului.

Ancheta efectuată de „Biroul internațional al muncii", ale cărei rezultate sînt cuprinse în raportul despre influența progresului tehnic asupra folosirii și pregătirii tinerilor din țările industriale, a arătat :

— accentuarea specializării profesionale la toate nivelurile ;

— creșterea ponderii muncii calificate ;

---

* Experții în planificarea educației admit, în general, necesitatea depășirii metodelor de programare pe termen scurt și mediu. În această privință, F. Harbison, directorul secției de relații industriale a Universității Princeton, e categoric : „Evaluarea pe termen lung a necesităților de resurse umane este o etapă dificilă, dar absolut necesară pentru planificarea dezvoltării sociale și economice" (*Aspects économiques et sociaux de la planification et l'éducation, UNESCO*, Paris, 1964, p. 161). La fel și J. Timbergen (*op. cit.*, p. 254) cere *cel puțin* o planificare pe 15—25 ani (planificare pe termen mediu).

** Vezi distincția dintre ideal și scop în comunicarea prezentată de V. Filipescu la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice, decembrie 1967. („Revista de pedagogie" nr. 1/1968)

*** Raportul dintre dinamica dezvoltării științei și conținutul învățămîntului superior a fost examinat de noi în „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1967, unde am propus cîțiva indicatori obiectivi (și cantificabili) ai evaluării gradului de corelație între aceste două variabile.

— tendința de a substitui munca manuală prin activități de supraveghere (ale automatelor), ceea ce determină o sporire a componentelor intelectuale și de concepție ale muncii ;

— creșterea ponderii muncilor de „întreținere", care necesită o pregătire polivalentă ;

— creșterea ponderii mîinii de lucru indirecte (nu direct angajată în producție) ;

— creșterea ponderii tehnicienilor și

— în general, a cadrelor de cercetare și de conducere.

Analizînd aceste date, în lumina prospecțiunii economice, experții conchid că industria, dar nu numai ea, ci și întreaga activitate economică (și socială, am adăugat noi) „cere de pe acum o formație generală de un nivel mai ridicat" [3]. Toate observațiile concordă, constată aceeași autori, că „un nivel mai înalt de cultură generală este astăzi necesar" [4].

Pe de altă parte, din examinarea planurilor și programelor — care provoacă una din racilele de bază ale învățămîntului actual, *supraîncărcarea* — a reieșit că rădăcina acestei greșeli nu a fost analizată destul de profund. Cercetarea noastră a propus *o explicație a fenomenului de supraîncărcare*. Ea constă, în esență, în dezvăluirea unei cauze care viciază principiile teoriei și practicii planurilor și programelor : *confuzia dintre conceptul cantitativ-sumativ de cultură generală* (cu care lucrează de obicei sociologia : totalitatea sumativă a bunurilor, valorilor culturale etc.) și *conceptul calitativ, pedagogic operațional, de cultură generală*. Practica „completării" planurilor și programelor prin *însumarea*, adăugirea de noi capitole, materii de învățămînt etc. — cauză majoră a supraîncărcării — se datorește în bună parte amintitei confuzii între cele două sensuri ale culturii generale. Această confuzie generează fenomenul absurd al sporirii neîncetate a cantității de cunoștințe, în așa măsură încît depășește *posibilitățile de asimilare*, provocînd fenomene de dezadaptare față de cerințele învățămîntului, care se constată pe plan mondial [5]. Ieșirea din această situație nu poate fi găsită decît prin înțelegerea faptului că la *baza teoriei planurilor de învățămînt trebuie să stea conceptul pedagogic-operațional de cultură generală*, care reprezintă o *selecție* operată asupra conceptului cantitativ-sumativ de cultură generală (suma informației bunurilor, valorilor culturale etc.).

Această selecție se poate realiza în funcție de următoarele *criterii* :

— idealul educativ și scopurile pedagogice,

— destinația socială a absolvenților *,

— adaptarea structurii materiilor în planurile de învățămînt (ponderea lor) și a tipurilor de cunoștințe (faptice, operaționale, referitoare la principii etc.), în cadrul fiecărei discipline, la structura și dinamica culturii contemporane.

---

[3] J. Thill, S. Chamboulant, *Guide des Études et des Carrières*, ed. II, Paris, 1965, p. 10.

[4] *Ibidem*, p. 11.

[5] *L'Éducation dans le monde*, vol. III. UNESCO, 1963, p. 153.

* În lucrarea noastră, propunem, în acest sens, o analiză cantitativă și calitativă a cunoștințelor și deprinderilor implicate în profesiogramele principalelor activități pentru care diferitele tipuri și grade de învățămînt își pregătesc absolvenții. Efectuarea unor asemenea cercetări devine din ce în ce mai actuală și urgentă.

Elaborarea, în fiecare etapă de perfecționare a sistemului de învățămînt, a *conceptului pedagogic-operațional de cultură generală este pîrghia principală pentru realizarea descongestionării rațională și științific motivate a planurilor și programelor*, cu repercusiuni asupra posibilității de asimilare a elevilor și studenților, precum și asupra atitudinii lor față de studiu *.

Planuri de învățămînt eficiente sub raport pedagogic și social-economic nu se întocmesc și nu se asamblează pe bază de sondaj de opinie, ci pe baza *cercetărilor efectuate în direcțiile amintite. Ele presupun o concepție*, în care componenta decisivă este *definirea concret-istorică a conceptului pedagogic-operațional*, în etapa dată, de *cultură generală*. Elaborarea acestuia este impusă de o serie de fenomene obiective, analizate în lucrarea amintită, și anume de faptul că :

A) Între (a) ansamblul cunoștințelor și tehnicilor socialmente elaborate într-o perioadă dată — pe plan național și mondial — și (b) ansamblul celor transmise prin școală și însușite de elevi sau studenți există întotdeauna un decalaj [6].

B) Acest decalaj tinde să crească în urma sporirii în proporții exponențiale a informației științifice și tehnice și în general a celei culturale.

C) Ca atare, decalajul *nu poate fi micșorat decît pe plan calitativ, prin alegerea esențialului* pentru formarea individului (deci, elaborarea conceptului pedagogic operațional de cultură generală și de specialitate), punînd capăt structurării greșite a planurilor și aglomerării inutile a programelor și manualelor.

Pe scurt, așezarea conceptului pedagogic operațional de cultură generală la baza planurilor de învățămînt înseamnă stabilirea unui *minim de cultură generală și de specialitate* (nu numai cunoștințe, ci și principii de acțiune, comportare, învățare și cercetare) *cerut de nivelul dat al practicii sociale. În etapa actuală a dezvoltării României socialiste, caracterizată prin realizarea ritmurilor de dezvoltare impuse de accelerarea progresului științific-tehnic, introducerea metodelor de conducere științifică a activității economice* (bazată pe *cercetare operațională*) *cu tendința de a le generaliza, potrivit specificului fiecărui domeniu, pe ansamblul activității sociale, conceptul pedagogic operațional de cultură generală trebuie să asigure ponderea cuvenită cunoștințelor și capacităților cerute de automatizarea activităților sociale* (producție și „servicii") și de conducerea lor științifică, *direcție majoră a dezvoltării noastre viitoare*. Ea este chemată, totodată , să dezvolte calitățile intelectuale, ideologice, morale și, în general, spirituale, cerute de construcția socialistă, realizată la un asemenea nivel.

Conceptul pedagogic operațional de cultură generală contribuie, în mare măsură, la *asigurarea elasticității planurilor și programelor*, calitate esențială a acestora pentru a corespunde nevoilor unei societăți în dezvoltarea accelerată. Consfătuirea internațională din 1964 a experților în pedagogie comparată (Berlinul de Vest), pe tema *Educația*

* Firește, aici facem abstracție de alți factori ai supraîncărcării.

[6] Vezi și „Revista de pedagogie" nr. 3/1964 sau *Teorie și metodă în științele sociale*, vol. I, 1965, p. 532—534.

într-o lume în schimbare[7] a subliniat, pe bună dreptate, că „o bună educație generală... reprezintă o garanție mai bună pentru *elasticitatea necesară* în fața ritmului rapid al schimbării și al invențiilor sau descoperirilor noi, nepredictibile, decît poate însemna o specializare tradițională"[8].

În fond, problema constă în a structura în așa fel pregătirea de cultură generală încît ea să permită asimilarea continuă a factorilor de schimbare. Aceasta impune *cercetarea și prospectarea continuă a dinamicii culturii generale contemporane, în legătură cu prospectarea tendințelor de dezvoltare a individului și a societății în condițiile specifice României socialiste*, ca bază *mereu înnoită* a orientării *planurilor* și programelor *.

Din aceste considerații urmează o serie de consecințe de didactică, de organizare a învățămîntului etc. Cercetarea fundamentală (pedagogie generală, filozofia educației) axată pe problemele-cheie ale practicii educative găsește un inventar de teme de studiu în cercetările aplicative (de didactică, teoria activităților educative, pedagogie specială, teoria organizării și planurilor etc.), care pot descoperi, la rîndul lor, sugestii în investigații privind categoriile de bază ale pedagogiei.

Sudura și mai organică a acestor două direcții convergente ale cercetării pedagogice nu este însă un simplu act de asigurare a circulației de informație (care, deși necesară, nu e suficientă), ci presupune o convergență în conținut a eforturilor prin însușirea acelei orientări categorice spre o *viziune prospectivă*, pe care dezvoltarea internă a educației și pedagogiei universale a chemat-o la viață și pentru care mișcarea noastră pedagogică găsește un imbold puternic în politica Partidului Comunist Român.

СОВРЕМЕННОЕ ПОНЯТИЕ „ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ" И УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Автор анализирует принципы усовершенствования национальной системы образования в свете исследования, проведенного в 1963 - 65 гг коллективом научных сотрудников Института педагогических наук по вопросу о структуре и динамике современного понятия „общей культуры".

Усовершенствование системы образования (повышение социально-экономической эффективности, технико-организационной оперативности и формативной педагогической ценности) должно стать внутренним размером системы. Его принципами могут быть: а) приоритет финальности

[7] „International Review of Education", XI (1965), nr. 4 p. 404 și urm.

[8] *Ibidem.*

* În cursul cercetării noastre au fost avansate unele enunțuri privitoare la legități ale procesului de educație: creșterea ponderii funcției formative a educației în raport direct proporțional cu creșterea cantității de informație socialmente elaborate (lege evidentă care își așteaptă încă analiza detaliată); descreșterea capacității de însușire activă a cunoștințelor în raport direct proporțional cu măsura depășirii (ce urmează a fi stabilită experimental) limitei superioare de asimilare a informației (lege confirmată de atunci prin cercetările de pedagogie cibernetică ale lui H. Frank, *Pédagogie et cybernetique*, Paris, 1967, p. 129—138).

и содержания образования по отношению к его организационным формам; б) „органичность" мероприятий по усовершенствованию (изменение подсистем или частичных систем влияет на целое, и наоборот); в) необходимость в интегрировании мероприятий по усовершенствованию не только в предвиденную модель, но и в проспективную; г) необходимость в дополнении социально-экономического планирования развития воспитания педагогическим планированием.

В свете этих принципов, перегрузка объясняется смешением (в планах и программах) понятия об „общей культуре" (совокупность информации, культурных ценностей и т. д.) и педагогико-оперативного понятия общей культуры (отбор из этой совокупности). Автор приходит к выводу о том, что любое усовершенствование образования обязывает непрерывно формулировать и переформулировать педагогико-оперативное понятие об „общей культуре", на котором основывается концепция предложенных учебных планов и программ.

LE CONCEPT ACTUEL DE „CULTURE GÉNÉRALE" ET LE PERFECTIONNEMENT DU SYSTÈME NATIONAL D'ENSEIGNEMENT

(R é s u m é)

L'auteur analyse les principes de perfectionnement d'un système national d'enseignement à la lumière de la recherche effectuée (1963—1965) par un groupe de chercheurs de l'Institut de sciences pédagogiques sur la structure et la dynamique du concept actuel de culture générale.

Le perfectionnement du système d'enseignement (l'augmentation de son efficience sociale-économique de son opérativité technique-organisatorique et sa valeur formative, pédagogique) doit devenir une dimension intérieure du système (la recherche en tant que fondement de son autoréglage optimisant). Ses principes pourraient être (I) la priorité de la finalité et du contenu de l'enseignement sur ses formes d'organisation, (II) „l'organicité" des mesures de perfectionnement (la modification des sous-systèmes ou des systèmes partiels affecte le tout et inversément), (III) la nécessité d'intégrer les actions de perfectionnement dans un modèle non seulement prévisionnel (à court ou moyen terme), mais prospéctif aussi, (IV) la nécessité de compléter la planification sociale-économique du développement de l'éducation avec une planification pédagogique.

A la lumière de ces principes, on explique le caractère surchargé des programmes par la confusion (dans les plans et les programmes) que l'on fait entre le concept quantitatif-sommatif de culture générale (la totalité de l'information, des biens et valeurs culturels etc.) et le concept pédagogique-opérationnel de culture générale (une sélection de cette totalité) pour laquelle l'étude propose quelpues critères. L'auteur conclut que tout perfectionnement de l'enseignement impose une délimitation précise du concept pédagogique-opérationnel de culture générale sur lequel s'appuie la conception des plans et des programmes d'enseignement.

THE PRESENT CONCEPT OF „GENERAL CULTURE" AND THE IMPROVEMENT OF THE NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION

(A b s t r a c t)

The author analyses the principles of improving a national educational system in the light of the research developed by a collective of the Educational Sciences Institute on the structure and dynamics of the present concept of general culture.

The improvement of the educational system (the increase of its social-economic efficiency, of its tehnical-organizational and of its educational, formative worth), should become an internal dimension of the system (the research as a basis for its improving self-regulation). Its principles will be (I) the priority of finality and of the curriculum upon its organizational forms, (II) the organic character of the improving steps (modifying the subsystems or the partial systems affects the whole and vice-versa), (III) the necessity of integrating the improving actions not only in a predictive model (on a short or average term), but also in a prospective model, (IV) the necessity of completing the socio-economical planning of the development of education with a pedagogical planning.

In the light of these principles, the overworking is explained by the confusion (made in the plans and programs) between the quantitative — summative concept of general culture (the sum-total of the information, cultural goods and values etc.) and the educational-operational concept of general culture (a selection from this sum-total), for which the study suggests some criteria. The author concludes that any improvement of education imposes the continuous formulation and reformulation of the educational-operational concept of general culture, on which the conception of the educational plans and programs is based.

Contribuție critică la definirea noțiunii „metodă de învățămînt"

Prof. MARIN DRĂGULEȚ
Iași

Creșterea și complicarea vertiginoasă a conținutului învățămîntului, sub presiunea dezvoltării științifice, precum și necesitatea obiectivă de a vehicula productiv și eficient moștenirea culturală a omenirii de la o generație la alta, fac deosebit de actuală discuția despre folosirea cît mai eficace a metodelor de lucru în învățămînt. Studiul și perfecționarea metodelor este o cerință obiectivă, dictată de progresul științei, de dialectica conținutului învățămîntului și de mișcarea gîndirii omenești. Fără metode, și fără metode din ce în ce mai desăvîrșite și adecvate, omul riscă să fie dominat de propriul său produs cognitiv, să nu se poată descurca în hățișul confuziilor pe terenul informațiilor.

Din aceste motive, ne propunem să abordăm în acest articol problema definirii și dezvăluirii esenței noțiunii „metodă de învățămînt" și, prin aceasta chiar, să precizăm posibilitățile și limitele sale ca instrument de muncă didactico-educativă.

Cu studiul metodelor de învățămînt se ocupă didactica și metodicile pe specialități. Didactica abordează studiul noțiunii respective sub aspectul trăsăturilor comune pe care le comportă metodele de predare ale tuturor obiectelor de învățămînt, făcînd abstracție de conținutul lor concret, iar metodicile speciale îi precizează determinantele concrete, dar o cercetează din perspectiva izolată și specifică fiecărei discipline școlare. Pe scurt : didactica extinde sfera noțiunii, dar îi sărăcește conținutul, metodicile îi îmbogățesc conținutul, dar îi restrîng sfera și înțelesul.

Observînd acum îmbinarea de cuvinte „metode de învățămînt", constatăm că prin această designare verbală se îngustează cîmpul de cunoaștere în care operează noțiunea, se limitează sensul conceptului numai la domeniul instrucției. Or, este evident faptul că metoda, ca instrument de studiu, nu se poate, decît în abstract, desprinde și izola de conținutul concret al elementelor de învățat (cunoștințele furnizate de diferite obiecte de studiu) și de efectele educative ale procesului învățării asupra personalității celui ce studiază.

Se pare că atît didactica, cît și metodicile, tratînd noțiunea respectivă în această exprimare lingvistică, eo ipso subapreciază latura educa-

tivă a metodelor de lucru în învățămînt. Iată de ce — socotim noi — unii autori francezi [1], spre a nu mutila în chip forțat realitatea instructiv-educativă și pentru a o exprima adecvat în unitatea sa indivizibilă, în loc de „metode de învățămînt" au adoptat și folosesc în literatura de specialitate termenul cu sens mai larg de „metode pedagogice", desemnînd, prin acesta, tehnica muncii atît în domeniul învățămîntului, cît și în sectorul educației propriu-zise, pe diferitele ei laturi (intelectuală, morală, fizică, estetică etc.), privită sub aspecul instructiv-educativ, în sens restrîns.

În noua formulare, noțiunea „metode pedagogice" depășește cadrul limitat al didacticii vechi și cîștigă un spor de semnificație ; în acest sens ansamblul metodelor de lucru constituie, mai degrabă, o tehnică educativă, decît una pur didactică, ce cuprinde sfera formării integrale a copilului și tînărului, pe toate laturile personalității. „Metodele pedagogice — scrie Maurice Debesse — trebuie să fie cercetate în funcție de educația integrală a copilului și adolescentului. Insistîndu-se mai ales asupra metodelor care interesează școala, nu se poate în mod arbitrar limita acest studiu numai la învățămînt și numai la școlar" [2].

Prin înlocuirea termenului „metode de învățămînt" cu acela de „metode pedagogice" s-a reușit să se depășească sensul limitat pe care-l dau noțiunii cuvintele — instrucție și învățămînt, iar conceptul „metode" și-a extins semnificația instructiv-educativă dincolo de cadrul școlii, și în alte instituții educative. Dar, în acest fel, „metodele pedagogice" nu mai fac deosebirea dintre fenomenele de instrucție și cele de educație, și nici dintre laturile educației (fizică, morală etc.). Totuși, unele deosebiri există : domeniul instrucției poate exista și independent de domeniul educației, cu toate că, în mod obișnuit, ele sînt intercorelate.

În concluzie, se pune întrebarea : putem oare renunța la termenul „metode de învățămînt" în favoarea aceluia de „metode pedagogice" ? Aceasta ar însemna să înlocuim un neajuns prin altul, fără să obținem în schimb o mai precisă, mai completă și mai adecvată exprimare a realității pe plan de ideație. Și, în afară de aceasta, încercarea de a renunța la un termen, consacrat de tradiția și aportul specialiștilor cu un anumit sens, și a-l înlocui cu altul nou, mai adecvat chiar, nu este o operație ușoară ; ea presupune înfruntarea unei mentalități deja închegate și cu o mare forță de rezistență, rezultată din înțelesul bine conturat și temeinic fixat al noțiunii, care a pătruns în adîncurile conștiinței științifice a publicului datorită timpului. Păstrînd în continuare termenul „metode de învățămînt", cu neajunsurile lui relative, socotim, totuși, că mai importantă decît această controversă verbală este încercarea pe care o întreprindem de a revedea și preciza sensul noțiunii de „metode", prin discutarea, în cele ce urmează, a definițiilor date metodelor de învățămînt, adică a acelor concentrate propoziții enunțiative ce dezvăluie conținutul și notele sale esențiale.

Un tur de orizont sumar ne arată că mai toate manualele de pedagogie și studiile de didactică se ocupă cu definirea noțiunii de „metodă

[1] Vezi : H. Piéron, M. Debesse ș.a., *Traité de psychologie appliquée* par H. Piéron, Paris, 1955.

[2] M. Debesse, *Traité de psychologie appliquée, livre quatrième*, Paris, 1956, p. 765.

de învățămînt", cu clasificarea metodelor și folosirea lor în procesul instructiv-educativ. Spicuim, la întîmplare, din manuale și alte publicații, cîteva definiții, pe care încercăm să le analizăm critic din punctul de vedere al sensului atribuit acestui concept de bază în didactică :

„Cuvîntul metodă înseamnă cale, procedeu. Metodele de învățămînt sînt procedeele de muncă ale învățătorului (profesorului) și procedeele de muncă ale elevilor determinate de ele, cu ajutorul cărora se obține însușirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor de către elevi" [3].

În conformitate și cu explicațiile date de *Dicționarul limbii române literare contemporane*, metoda poate fi identificată, într-un sens foarte larg, cu „calea, mijlocul sau procedeul de urmat pentru atingerea unui scop", dar o asemenea identificare nu ne mai poate mulțumi astăzi și mai ales în calitate de specialiști în științele pedagogice. În evoluția sa științifică, pedagogia a operat diferențieri din ce în ce mai precise în sensul atribuit termenilor pe care-i folosește. Într-o ediție mai veche a manualului de pedagogie, sub redacția aceluiași autor din care am citat definiția de mai sus, se atrage în mod expres atenția cititorilor să nu confunde metodele cu procedeele de învățămînt : „Metodele de învățămînt nu trebuie confundate cu procedeele de învățămînt. Procedeul este un detaliu al metodei" [4]. În același sens se pronunță și M. Debesse : „...procedeele sînt tehnici mai limitate care servesc drept instrumente ale metodei", pe cînd metoda este „un fel de a lucra, intenționat și organizat, în vederea atingerii scopului dorit" [5]. De asemenea, *Dicționarul pedagogic* face distincție între cele două noțiuni : „Procedeele de predare sînt părți componente ale metodelor de predare". Prin urmare, nu putem pune semnul egalității între metode și procedee de învățămînt. Și, după părerea noastră, nu putem identifica metoda de învățămînt nici cu *oricare fel de cale* ce duce la scopul urmărit, în indiferent ce condiții și cu orice fel de mijloace.

„Metoda de învățămînt este manifestarea concretă a conținutului instrucției care formează neîncetat în conștiința elevilor (pe calea mișcării spre cel mai apropiat scop didactic) priceperile și deprinderile corespunzătoare, structura noilor idei și sentimente, al căror caracter este determinat de specificul obiectului, de tendința ideologică a temei concrete" [6]. În metodă se poate reflecta, chiar și în mod concret, conținutul instrucției, dar această afirmație, cu descrierile suplimentare, nu e suficientă pentru definirea metodei, lipsindu-i din determinare diferența specifică a manifestării respective, elementele și mecanismul propriu metodei de învățămînt.

„Metodele de învățămînt sînt acele aspecte ale muncii instructive, în procesul cărora profesorul transmite și elevii însușesc cunoștințele" [7]. Prin introducerea termenului de *aspecte* ale muncii didactice în cuprinsul definiției, sensul noțiunii nu cîștigă în claritate și precizie, ci dimpo-

[3] *Pedagogia* sub redacția lui I. A. Kairov, E.S.D.P., 1958, p. 166.
[4] *Pedagogia* sub redacția lui I. A. Kairov, E.S.D.P., 1950, ediția II, p. 173.
[5] M. Debesse, *Op. cit.*, Paris, 1955, p. 767.
[6] A. A. Kuznețov, *O necatorîh osobenostiah metodov obuceniia v sovetscoi școle*", „Sovetskaia pedagoghica" nr. 7/1957.
[7] S. Rabici, *Metodî obuceniia v sovetscoi școle* (Obzor materialov postupivșih v redacțiiu v sviazi s discussiei), „Sovetskaia pedagoghica" nr. 7/1957.

trivă este și mai nedeterminat și totodată este restrîns numai la consecințele instructive ale desfășurării metodelor.

„Metoda de învățămînt este forma de mișcare a conținutului corespunzătoare scopului didactic cel mai apropiat pe care în momentul respectiv al instrucției profesorul îl pune înaintea lui și a elevilor" [8]. Definind metoda de învățămînt ca *formă de mișcare a conținutului învățămîntului*, autorul respectiv introduce în noțiune reprezentarea unui determinism obiectiv, exterior conștiinței și gîndirii educatorului, care, participînd activ la elaborarea metodei sale de lucru în învățămînt, este în mare măsură creatorul ei, evident în limitele legității didactice. Definiția dată amintește, într-un mod trunchiat însă, ideea lui Hegel cu privire la metoda științei filozofice. Referindu-se la Știința Logicii, Hegel spune despre metodă : *„...metoda e conștiința formei pe care o ia automișcarea interioară a propriului ei conținut"* [9] (subl. n.).

„Metoda de învățămînt este *mijlocul logic* aplicabil de către profesor prin intermediul căruia elevii însușesc conștient cunoștințele și stăpînesc priceperile și deprinderile" [10]. S-a reproșat [11] acestei definiții că reduce predarea numai la procedeele gîndirii logice, subapreciind, prin aceasta, latura psihologică și specifică a metodelor de predare a obiectelor de învățămînt din grupa umanistă, îndeosebi a literaturii, care ar cere, după părerea criticului, ca profesorul să opereze în transmiterea cunoștințelor literare nu atît cu noțiuni logice, dar mai mult cu tablouri de viață, cu figuri etc. Noi socotim că obiecția adusă definiției de mai sus nu este întru totul întemeiată, deoarece mînuirea elementului artistic în predarea literaturii nu se face fără o anumită logică, specifică, desigur, obiectului, dar *logică* impusă metodologiei învățămîntului de legitatea fenomenelor didactice.

În literatura pedagogică românească întîlnim de asemenea variate definiții date metodelor de învățămînt. Iată cîteva : „Metoda este modul de a instrui pe cineva. Metoda, s-ar zice, este calea pe care învățătorul conduce pe elev la cunoștințe" [12]. Metodele de învățămînt și educație sînt „modalități în care materia de învățămînt urmează să fie prezentată elevilor, spre a fi bine asimilată, prelucrată suficient și utilizată cu succes de ei în viață" [13].

În manualele de pedagogie apărute după 23 August 1944, metoda de învățămînt este identificată cînd cu „modul de lucru", cînd cu „calea", folosită de profesor și de elevi în activitatea didactică, fără alte elemente definitorii. „Metoda de învățămînt este modul de lucru folosit de profesori și elevi în desfășurarea activității didactice, prin care elevii își însușesc un sistem de cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, își dezvoltă aptitudinile și își formează concepția științifică despre

[8] E. I. Perovski, *Problema metoda v obucenii*, „Sovetskaia pedagoghica" nr. 12/1956.

[9] Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Știința Logicii*, trad. D. D. Roșca, Ed. Acad. Republicii Socialiste România, Buc., 1966, *Introducere — Conceptul general al logicii*, p. 35—36.

[10] A. Danilov, *O necatorîh voprosah metodov obuceniia*, „Sovetskaia pedagoghica" nr. 10/1965.

[11] A. A. Kuznețov, *op. cit.*

[12] P. Pipoș, *Didactica*, ediția a III-a, Arad, 1896, p. 48.

[13] G. G. Antonescu, *Pedagogia Generală*, Buc., p. 325.

lume" [14]; sau, în altă versiune, metoda de învățămînt este „calea prin care profesorul pune pe elevi în legătură cu un sistem de cunoștințe și le stimulează activitatea pentru însușirea acestora, pentru formarea priceperilor și deprinderilor și dezvoltarea lor psihică" [15].

Exprimă definițiile prezentate notele esențiale, cele mai importante, ale conținutului noțiunii „metodă de învățămînt"? Impresia noastră este că atît definițiile citate, cît și altele nu redau caracteristica esențială, definitorie, a metodelor de învățămînt, ci relevează mai ales semnalmentele exterioare ale noțiunii și finalitatea mecanismului ei instructiv-educativ. Acest fapt se reflectă obiectiv în multitudinea definițiilor și în diversitatea termenilor folosiți pentru unul și același fenomen didactic. Considerăm că dezvăluirea esenței metodelor de învățămînt și reflectarea ei într-o terminologie științifică precisă și unitară este o sarcină urgentă care solicită eforturi noi pedagogilor, de aceasta depinzînd într-o mare măsură progresul didacticii ca știință și perfecționarea procesului de învățămînt.

Metoda de învățămînt este un instrument de lucru necesar și valoros, un mod de activitate științifică complexă, cu caractere și note specifice, în care sînt corelate sistematic eforturile profesorilor și elevilor în vederea realizării aceluiași scop comun. Nu orice fel de a lucra în învățămînt poate fi numit metodă didactică. „În înțelesul ei elementar, scrie G. A. Podkorîtov, metoda reprezintă ansamblul de reguli și recomandări care trebuie respectate în vederea atingerii scopului propus ...metoda are o structură mult mai complexă, care reprezintă organizarea practicii sau a actului de gîndire și asigură realizarea rezultatului pozitiv dorit" [16].

După opinia noastră, noțiunea însăși de „metodă de învățămînt" implică organizarea, la nivelul științific la care au ajuns cunoștințele pedagogice din epoca respectivă, a elementelor directoare și de detaliu ale acțiunii practice și de gîndire care asigură, sau tind săi asigure, în *baza concordanței cu legile proceselor didactice*, realizarea *optimală* a sarcinilor instructiv-educative puse în fața învățămîntului și educației într-o anumită etapă a dezvoltării elevilor. Metoda științifică de învățămînt — și ea este științifică prin esența sa — trebuie să exprime în acțiunea ei legitatea desfășurării fenomenelor didactice, să nu înfățișeze un mod oarecare de lucru bazat pe amăgitorul „bun simț", sau o activitate întîmplătoare, desfășurată de profesori și elevi după principiul „încercării și erorii".

Prin urmare, metoda de învățămînt este *acel mod de activitate complexă care, corelînd în aceeași direcție eforturile profesorilor și elevilor, se desfășoară pe baza legităților procesului didactic și reușește să înarmeze pe elevi cu un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi și să le dezvolte capacitățile psihice, făcîndu-i apți să îndeplinească optimal scopurile educației (în cazul societății noastre, scopurile educației comuniste).*

---

[14] *Pedagogia pentru institutele pedagogice*, ed. a III-a, E.D.P., 1964, p. 142.
[15] *Curs de Pedagogie Generală* E.D.P., Buc. 1961, p. 146.
[16] G. A. Podkorîtov, *Cu privire la noțiunea de metodă științifică*, „Analele româno-sovietice, seria filozofie", nr. 4/1962, p. 33.

Aşadar, numai acele acţiuni şi fapte coordonate, finalizate şi concordante cu legile procesului didactic, care asigură, prin intermediul cunoştinţelor însuşite, dezvoltarea psihică ce permite tinerilor să îndeplinească gradual şi în etape, scopurile educaţiei merită numele de „metodă de învăţămînt", în accepţie pedagogică. În această definiţie nu mai pot avea loc empirismul, subiectivismul şi diletantismul metodologic al cadrelor didactice şi al elevilor. Orice încălcare a legităţilor metodice se repercutează negativ în procesul de învăţămînt asupra sistemului de cunoştinţe şi asupra nivelului dezvoltării şi formării integrale a copilului şi tînărului. Numeroase insuccese ale elevilor se datoresc tocmai necunoaşterii sau incapacităţii lor de a surprinde legile învăţării şi a le folosi just în metoda de studiu, pentru atingerea scopurilor propuse. Legile procesului didactic au caracter foarte general şi se manifestă, în componenţa metodei, ca raporturi supraordonate ce se impun obligatoriu între acţiunile profesorului şi elevilor, scopurile instrucţiei şi conţinutul învăţămîntului. La rîndul lor, activităţile de învăţămînt sînt acţiuni complexe şi sistematice, efectuate de fiinţe conştiente (profesor-elevi) după legi proprii. Îndeosebi activizarea forţelor intelectuale şi a intereselor de cunoaştere ale elevilor, în cadrul unui acord prestabilit între sarcini şi posibilităţi, pentru însuşirea şi asimilarea conţinutului instrucţiei, constituie componenta psihologică indispensabilă a structurii metodei de lucru, spre a obţine rezultate pozitive în procesul instructiv-educativ. Rezultatele pozitive confirmă posterior faptul că activitatea s-a desfăşurat metodic şi cu respectarea legilor învăţării. În structura şi desfăşurarea metodelor de învăţămînt este esenţial să fie respectate datele şi conexiunile reale şi potenţiale, subiective şi obiective ale elementelor în relaţie, adică : particularităţile psihice de vîrstă şi individuale ale elevilor, scopurile instrucţiei pe etape de dezvoltare şi conţinutul materiei de studiu.

Nu putem încheia discuţia despre natura metodei de învăţămînt oprindu-ne numai la definirea componentelor teoretice ale noţiunii, fără să arătăm, oricît de sumar, modul cum se constituie şi cum se folosesc în procesul didactic metodele de învăţămînt. Lărgind în acest sens consideraţiile, nu facem, de fapt, decît să întregim determinantele metodei.

Practica din şcoli arată că metoda de învăţămînt este o modalitate complexă de lucru, care angajează cuplul profesor-clasa de elevi într-o muncă activă, asiduă şi creatoare, sub formă de lecţii, ca activitate didactică principală. Dar lecţia, ca unitate didactică şi metodică, nu se poate realiza deplin printr-o singură metodă de învăţămînt, ci mai totdeauna printr-un complex metodic armonic, elaborat în detaliile lui concrete de către profesor şi îmbogăţit pe parcursul experienţei cu sugestiile provenite de la efectele produse de metodele de lucru asupra spiritului elevului. Prin intermediul acestui complex metodic are loc mişcarea conţinutului didactic de la necunoaştere la cunoaştere şi tot prin el se manifestă legitatea procesului de învăţare.

Cum se constituie complexul metodic folosit în lecţie ? Care sînt datele obiective şi care sînt elementele de creaţie ce intră în componenţa metodică a lecţiei ?

Datele obiective principale, de care profesorul ţine seama în mod obligator în alcătuirea complexului metodic folosit în lecţie, sînt : conţinutul învăţămîntului, sarcinile didactice şi formative apropiate pe care

și le propune profesorul în lecție, activitatea de predare anterioară și nivelul pregătirii elevilor în etape premergătoare lecției, particularitățile de vîrstă, individuale și de colectiv ale clasei, interesul și pasiunea pentru studierea obiectului respectiv, materialul didactic, mijloacele și condițiile materiale existente în școală pentru desfășurarea învățămîntului, forța intelectuală, morală, politică și profesională de care dispune educatorul în construcția și realizarea lecțiilor, experiența sa didactico-pedagogică etc. Elementele creatoare se manifestă în fixarea justă a sarcinilor instructiv-educative ale lecției, în alegerea și mînuirea materialului didactic, în cunoașterea și folosirea intereselor elevilor în dozarea și potențarea materiei de studiu pe tensiunea psihică optimă a școlarilor, în dezvăluirea contradicțiilor cunoașterii și priceperea de a le rezolva cu tehnica specifică învățămîntului, în elasticitatea și spontaneitatea inteligenței profesorului, în ceea ce numim obișnuit inventivitatea spiritului creator, în fine în capacitatea de a organiza toate aceste elemente corespunzător scopurilor învățămîntului și educației, reflectate în specificul obiectului de studiu. Între aceste din urmă elemente, dominant rămîne spiritul creator al cadrelor didactice. El se manifestă cu pregnanță atît în îmbinarea armonioasă a metodelor de învățămînt existente, în ansambluri unitare și adecvate, cît și în crearea unor noi metode sau procedee în structura complexului metodic folosit în lecție.

Unitatea metodică a procedeelor, prin care se realizează o lecție reușită, nu este o unitate aparentă, ci una organică, legică, care marchează logica desfășurării etapelor principale ale procesului de învățămînt și procesul evoluției mentale a elevilor, în asimilarea creatoare a cunoștințelor.

КРИТИЧЕСКИЙ ВКЛАД В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ О „МЕТОДЕ ОБРАЗОВАНИЯ"

(Р е з ю м е)

Анализируя разные определения „методов образования", автор считает, что они не раскрывают сущность данного понятия, а словесные формулировки, часто встречаемые в педагогической литературе, являющиеся результатом сочетания терминов „методы образования" или „педагогические методы" не „покрывают" точно содержание понятия. Сравнивая семантические недостатки этих двух словесных выражений, автор выступает все-таки за сохранение термина „метод образования", но с условием уточнить значение понятия новым определением, раскрывающим сущность этого дидактического явления. Эта сущность состоит, по мнению автора, в том, что „метод образования" материализирует сложную научную деятельность преподавателей и учащихся, в соответствии с закономерностями дидактического процесса, для реализации — совместными усилиями и наиболее эффективно — цели школьного обучения.

Рассмотренный и примененный как научный способ работы, в рамках дидактических закономерностей, метод образования не может сосуществовать с эмпиризмом, субъективизмом или методологическим дилетантизмом.

CONTRIBUTION CRITIQUE À LA DÉFINITION DE LA NOTION DE „MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT"

(R é s u m é)

Dans cet article on étudie le sens que l'on attribue à la notion de „méthode d'enseignement" de même que sa formulation verbale.

Envisageant les différentes définitions données aux „méthodes d'enseignement", l'auteur est d'avis qu'elles ne dévoilent pas l'essence du concept respectif ; quant aux formulations verbales, plus fréquemment rencontrées dans la littérature pédagogique, résultant de l'association des termes „méthodes d'enseignement" ou „méthodes pédagogiques", elles ne correspondent pas précisément au contenu et à la sphère de la notion. Comparant les inconvénients sémantiques des deux expressions verbales de cette notion, l'auteur se décide cependant à garder les termes de „méthode d'enseignement" mais, toutefois, à la condition de préciser le sens de la notion par une nouvelle définition dans laquelle soit relevé ce qui constitue l'essence du phénomène didactique exprimé par les méthodes d'enseignement. Cette essence, selon l'auteur, consiste dans le fait que la méthode d'enseignement n'indique pas une certaine modalité de travail dans le processus d'enseignement, mais bien une matérialisation de l'activité scientifique complexe des professeurs et des élèves, en pleine concordance avec les lois du processus didactique afin de réaliser par un effort commun d'une façon très sûre et plus qu'éfficiente les fins de l'étude scolaire.

La méthode d'enseignement, conçue et utilisée comme une modalité scientifique de travail, dans le cadre des lois pédagogiques, ne peut pas coéxister avec l'empirisme, le subjectivisme et le dilletantisme méthodologique.

A CRITICAL CONTRIBUTION TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF „EDUCATIONAL METHOD"

(A b s t r a c t)

The author studies the sense assigned to the notion of „educational method" and its verbal formulation.

Analysing the different definitions given to the „educational methods", the author considers that they do not reveal the essence of the respective concept, and the verbal formulations more often met with in the educational literature and obtained from the combination of the terms „educational methods" or „pedagogical methods" do not cover exactly and precisely the content and the sphere of the notion. Comparing the semantic shortcomings of the two verbal expressions of the notion, the author still prefers the term of „educational method", under the condition of specifying the meaning of the notion by a new definition, revealing the essence of the didactic phenomenon expressed by the educational methods. According to the author's opinion this essence is the fact that the „educational method" does not indicate a certain modality of work in the educational process, but it materializes a complex scientific activity of the teachers and pupils, according to the laws of the didactic proces, in order to achieve, through a common effort, positively and most efficiently, the aims of the school study.

Looked upon and used as a scientific method of work, in the frame of the didactic laws, the educational method can no longer coexist with the methodological empirism, subjectivism or amateurishness.

Rolul unor obiecte umanistice în formarea gîndirii conceptuale

Conf. A. PETRIC, lect. C. GRÜNBERG, asist. E. FLORESCU

În condițiile sporirii rapide a informației, în afara căreia tînăra generație nu poate fi aptă pentru circuitul social, amplificarea funcției formative a procesului instructiv este, fără îndoială, un factor de eficiență. Justa corelare a cunoștințelor, organizarea lor, pot fi socotite în acest sens bogate resurse interne ale actualului stadiu al instrucției.

Scoasă de multă vreme în evidență de activitatea curentă a profesorilor, dar dezbătută teoretic mai puțin în legătură cu obiectele de științe sociale, corelarea cunoștințelor în liceu apare ca un deziderat al modernizării școlii medii. În studiul de față, prezentăm cîteva rezultate parțiale care surprind un moment, un nivel al realizării corelării cunoștințelor de la obiectele de științe sociale în formarea unor noțiuni comune acestora. Rezultatele sînt rodul unei anchete ce face parte dintr-o cercetare mai amplă întreprinsă de un colectiv al catedrei de metodică și practică a Universității București și exprimă o stare de fapt, din care pot fi extrase concluzii utile pentru mobilizarea posibilităților interne ale obiectelor în discuție, în vederea sporirii contribuției lor la formarea profilului intelectual al unui absolvent de liceu. În desfășurarea anchetei pe care o prezentăm parțial, cît și în întreaga cercetare, am ținut seama de semnificația intelectuală și etică a studiului obiectelor umanistice într-o epocă de intens progres tehnic și științific.

Ipoteza cu care am pornit la anchetă a fost aceea că, în clasa a XI-a, ca urmare a întregului proces instructiv parcurs, elevii trebuie să cunoască conținutul unor categorii și să opereze cu ele în aprecierea unor fenomene și fapte sociale. Ideea exprimată în ipoteză își află temeiul în faptul că documentele școlare (planul de învățămînt, programele școlare) înscriu cunoștințele corespunzătoare și că particularitățile vîrstei elevilor cercetați presupun existența unor deprinderi intelectuale necesare atît definirii noțiunilor, cît și interpretării cu ajutorul lor a unor situații sociale. În consecință, în cadrul anchetei am abordat aspecte ale corelării cunoștințelor de la specialitățile: istorie universală, istoria României, economie politică, filozofie și socialism științific, în procesul formării unor noțiuni. Ancheta a cuprins intenția de a continua și depăși prin sferă rezultatele expuse în studiile cu privire la procesul de formare a noțiunii în cadrul diferitelor discipline școlare, în speță cele ce au avut drept subiect noțiuni de istorie și filozofie,[1] găsind momentele și

[1] Avem în vedere în primul rînd studiul semnat de Vasile Bunescu și Stela Popescu, *Cercetări privind însușirea unor categorii ale filozofiei marxist-leniniste în școala medie*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1966 și cele semnate de R. Mihalevici, *Însușirea noțiunilor de istorie în clasa a V-a*, „Revista de psihologie" nr. 1/1966 și *Particularitățile gîndirii în procesul operării cu noțiunile istorice abstracte în clasa a V-a*, „Revista de psihologie" nr. 1/1967.

situațiile psiho-pedagogice în care obiectele concurau la procesul unic de formare a noțiunilor științifice despre viața socială.

Culegerea datelor am realizat-o pe baza a două tipuri de chestionare: primul, prin care ceream definirea unor noțiuni ca orînduire social-economică, stat, clasă socială, luptă de clasă etc. și al doilea, prin care solicităm efortul de a lucra cu aceste noțiuni în explicarea unor aspecte din istoria omenirii. Întrebările primului chestionar au fost concepute ținîndu-se seama de nivelul informației obținute de elevi pînă în momentul anchetei și de gradul de dezvoltare a aparatului conceptual caracteristic unui adolescent. De pildă, am cerut definirea formațiunii social-economice prin întrebarea: „Ce înțelegeți prin orînduire social-economică"? Menționăm că nu întîmplător am folosit termenul de „orînduire" și nu pe cel de „formațiune". Am ținut seama de faptul că, pînă în penultima clasă, elevii sînt obișnuiți cu primul termen în cadrul orelor de istorie, literatură, geografie economică etc. și de-abia la filozofie, în ultima clasă, fac cunoștință cu termenul „formațiune". Răspunsul presupunea folosirea cunoștințelor acumulate de elevi tocmai la lecțiile de istorie în decursul claselor V—X, de economie politică în clasa a X-a și a altor cunoștințe de științe sociale *, precum și a posibilităților intelectuale, în vederea unificării trăsăturilor esențiale într-o definiție. Am socotit că existența în formularea întrebării a termenilor „social" și „economic" va sugera elevilor necesitatea de a aborda atît aspectele sociale, cît și pe cele economice, în corelația lor dialectică. Și în alegerea celorlalți termeni ai anchetei ne-am condus după ideea găsirii unor noțiuni a căror formare implică participarea diferitelor discipline școlare și mai ales a celor de științe sociale. Noțiunile de „stat", „clasă socială", „luptă de clasă", „mase populare" etc. încep să se formeze încă în școala generală și se desăvîrșesc în liceu numai printr-o corelare armonioasă a studierii aspectelor concrete în cadrul diferitelor discipline.

Pentru ca rezultatele anchetei să oglindească cît mai fidel nivelul procesului de formare a noțiunilor respective, am aplicat chestionarul anticipînd lecțiile de materialism istoric, al căror obiect include și definirea acestor noțiuni. Pentru a investiga posibilitățile elevilor de a opera cu noțiunile cuprinse în chestionarul nr. 1 în explicarea unor fapte sociale, am formulat două teme la alegere: 1) „Rolul maselor populare în trecerea de la orînduirea feudală la cea capitalistă" și 2) „Revoluția socialistă în patria noastră", cuprinse în cel de-al doilea chestionar. Temele au avut o formulare largă, în intenția de a nu-i stînjeni pe elevi, prin delimitare. Chestionarul a fost prezentat ulterior elevilor, într-o perioadă în care ei, pe lîngă cunoștințele de istorie acumulate, au primit și cunoștințe de materialism-istoric.

Ne-am străduit să asigurăm eșantionului cercetat un caracter reprezentativ. Cei 575 de subiecți au fost din trei școli diferite, alese ținînd seama de cartierul în care sînt situate, de mediul social predominant, încît în ansamblu să dea o imagine complexă a fenomenului. Astfel, s-au cules date la Liceul „Aurel Vlaicu", unde predomină copiii proveniți din familii muncitorești, la Liceul „Mihai Viteazul", cu preponderența mediului funcționăresc și intelectual și la Liceul „Dimitrie Cantemir", unde elevii au o proveniență socială diferită. Clasele au fost și ele selecționate în așa fel, încît să reprezinte o situație școlară medie (colective bune, medii și slabe), cu profesori diferiți la istorie, economie politică și filozofie **.

---

* Folosim termenul pentru disciplinele școlare: Istorie universală, Istoria României, Economie politică, Filozofie și socialism științific, Literatură română, înscrise în planul de învățămînt al liceului de cultură generală.

** Mulțumim și pe această cale tovarășilor profesori metodiști și directori ai liceelor respective pentru ajutorul acordat.

Prelucrarea materialului s-a făcut simultan la ambele chestionare, cu grija de a nu pierde scopul unitar al cercetării care vizează — în ultimă instanță — aspecte legate de corelarea cunoștințelor de la obiectele de economie politică, filozofie și socialism științific cu cele de istorie. Menționăm că materialul faptic cules prilejuiește relevarea multor aspecte ale procesului de învățămînt, din care alegem pentru studiul de față numai cîteva. Ancheta noastră a fost și un prilej pentru inițierea studenților de la Facultatea de istorie și de la Facultatea de filozofie — secția filozofie — care își desfășurau practica pedagogică în școlile respective, în tehnica unei cercetări pedagogice. Ei au participat la elaborarea chestionarelor, la culegerea materialului faptic și chiar la studierea rezultatelor, prin gruparea răspunsurilor și elaborarea unor generalizări.

Seriozitatea cu cale elevii au răspuns solicitării noastre, străduindu-se să definească noțiunile cerute și să dezbată temele de istorie, denotă — incontestabil — interesul lor pentru disciplinele sociale și participarea acestor discipline în formarea tineretului școlar (nu s-au înregistrat chestionare necompletate și există un număr nesemnificativ de elevi care n-au răspuns la una sau la două din întrebările chestionarului nr. 1). Efortul de căutare a răspunsurilor, deși nu s-a concretizat întotdeauna printr-o redare personală a informației deținute (observația merită atenția cadrelor didactice), s-a finalizat, totuși, în dovedirea unui bagaj suficient de cunoștințe și deseori în posibilitatea de extragere a esențialului. Merită să fie semnalat și faptul că în clasele din seria realistă s-a înregistrat un număr egal de răspunsuri bune, în raport cu clasele umaniste.

Analiza concretă a rezultatelor obținute permite, însă, și unele observații negative, care duc la concluzii atît de ordin pedagogic general, cît și de ordinul practicii didactice curente. Ne vom referi mai ales la acelea care nu au fost afectate de situația de tranziție la liceul de 12 ani a claselor neanchetate *.

Iată, de pildă, rezultatele culese la întrebarea „Ce înțelegeți prin orînduire social-economică?" întrebare la care elevii au întîmpinat cele mai multe dificultăți și la care s-a înregistrat cel mai mare număr de răspunsuri negative (13%, față de maximum 4% la alte întrebări).

Am făcut distincție între tipurile 1 și 2 de răspuns, pentru a sublinia existența unei deosebiri în ceea ce privește forma de redare a conținutului. Răspunsurile clasificate la tipul 1 s-au caracterizat — pe lîngă un conținut corespunzător — printr-o prezentare personală elocventă pentru calitatea însușirii cunoștințelor.

Tipul de răspuns nr. 4, pe lîngă faptul că este reprezentativ numeric, se caracterizează și prin omogenitatea cu care, la școli diferite, au fost scoase în evidență anumite trăsături caracteristice noțiunii (120 răspunsuri identice). Tipurile de greșeli (rubrica nr. 6) au și ele o distribuție omogenă (25 de răspunsuri identice), după cum vom analiza în articol.

O primă constatare ce se impune este aceea că, deși 70% din elevi sesizează unele elemente ale conținutului noțiunii, numai 22,4% o definesc prin trăsăturile ei esențiale. Este semnificativ că din restul răspunsurilor se detașează net (120 din 143) acelea care definesc noțiunea ca „o etapă istorică determinată, caracterizată printr-un anumit nivel de dezvoltare a forțelor de producție și anumite relații de producție", definiție ce surprinde numai unele trăsături esențiale ale noțiunii, dar nu le epuizează. Principala lipsă a acestui model de definire a noțiunii de mai sus este prezentarea preferențială a factorilor economici și neglijarea celor sociali, aceștia fiind socotiți incluși în „relații de producție" și — ca urmare — subînțeleși (am întîlnit fenomenul și în definirea altor noțiuni, ca: stat, clasă socială etc., care nu fac obiectul artico-

* Ancheta a fost efectuată în anul școlar 1966/1967.

Tabelul nr. 1

	Liceul „M. Viteazul" clasele			Total	Liceul „D. Cantemir" clasele			Total	Liceul „A. Vlaicu" clasele			Total	Total	
	XI J.	XI C.	XI E.		XI D.	XI F.	XI E.		XI H.	XI G.	XI A.		%	numeric
Exprimare personală și corectă a conținutului noțiunii.	2	5	3	10	7	1	—	8	8	1	8	17	35	10,6
Definirea noțiunii prin trăsăturile ei esențiale.	6	5	6	17	6	2	4	12	4	3	3	10	39	11,8
Definirea noțiunii prin unele trăsături esențiale și altele neesențiale.	1	—	3	4	1	1	2	4	2	3	2	7	15	4,5
Evidențierea numai a unor trăsături caracteristice.	19	14	19	52	13	15	22	50	12	13	16	41	143	43,0
Confuzii.	1	3	—	4	3	5	—	8	4	1	—	5	17	5,2
Greșeli.	6	2	5	13	2	10	1	13	5	1	5	11	37	11,2
Lipsa răspunsului.	3	5	4	12	7	4	—	11	5	12	5	22	45	13,6
Total	38	34	40	112	39	38	29	106	40	34	39	113	331	100,0

lului de față). Concluzia ni se pare cu atît mai însemnată, cu cît cercetători de la Cluj, urmărind însușirea noțiunilor de istorie la clasa a V-a, au constatat faptul că gîndirea elevilor rămîne legată de aspectele concret-situative,[2] constatare care își găsește motivarea în particularitățile etapei de dezvoltare a gîndirii copiilor. Regăsirea fenomenului în clasa a XI-a — desigur într-o formă evoluată — de identificare a noțiunii generale folosite la diferite obiecte cu cea particulară de „mod de producție", însușită la economie politică în clasa a X-a, reprezintă o deficiență în procesul unic al formării gîndirii conceptuale a tineretului școlar în faza adolescenței. Unii elevi chiar formulează în răspunsurile lor: „Orînduirea social-economică este modul de producție caracteristic unei etape istorice date". Credem că nu greșim, dacă explicăm această situație și prin modul de lucru al unor profesori de la disciplinele umanistice. La istorie, de pildă, fără îndoială că elevilor li se prezintă în decursul anilor multiple aspecte și trăsături ale diferitelor orînduiri social-economice, la literatura română se expune atmosfera culturală a epocilor în legătură cu condițiile ei concret-istorice, la economie politică se tratează nemijlocit trăsăturile economice ale unei orînduiri, cu implicații sociale respective, dar profesorii nu realizează suficient și ca urmare nici nu cer elevilor în mod sistematic o prezentare analitico-sintetică a noțiunii. Se resimte lipsa folosirii unor lucrări periodice de sinteză — scrise sau orale — în cadrul obiectelor. În această ordine de idei, ne-am permite să amintim practica fructuoasă a școlii românești în folosirea lucrărilor scrise cu subiecte care solicitau sinteza cunoștințelor din obiectele înrudite și presupuneau încadrarea sistemului de cunoștințe al unui obiect în alte sisteme de cunoștințe. În felul acesta, elevii își formau mobilitatea intelectuală necesară operării cu diferite cunoștințe. Deși nu ne-am propus să tratăm ca atare problema corelării obiectelor umaniste, ținem să accentuăm că în viziunea noastră o asemenea corelare între obiecte nu duce la supraîncărcare, ci, dimpotrivă, ea înlesnește însușirea activă a cunoștințelor, le dezvoltă elevilor mobilitatea aparatului conceptual și, în ultimă instanță, le formează profilul intelectual și moral. Un argument faptic în susținerea celor de mai sus este însăși constatarea că mulți elevi, deși au destule informații despre diversele aspecte ale unei orînduiri social-economice, nu le-au unificat și n-au extras esențialul definitoriu. Introducerea obiectului „Logica" în planul de învățămînt al liceului, deși contribuie la formarea conștientă a structurilor mentale, nu poate înlocui deprinderile formate treptat și sistematic în decursul școlii generale și medii.

Concluzia noastră nu este rezultatul exclusiv al anchetei, ci și al unor observații făcute cu alte prilejuri, precum și al discuțiilor purtate cu unii profesori din liceu. Există, desigur, și cauze obiective pe care cei legați direct de procesul instructiv din școală le cunosc și le evidențiază cu diferite ocazii (programele școlare încărcate, suprasolicitarea elevilor etc.). Dar, socotim că există, cu toate acestea, resurse și în practica cotidiană a muncii la clasă care să ajute lichidarea acestui neajuns ce afectează formația intelectuală a unui absolvent de liceu.

Unii profesori care au folosit sistemul întrebărilor de sinteză ne-au relatat că, la introducerea acestui mod de lucru, lipsa unor deprinderi de muncă individuală independentă a provocat la elevi un „șoc". Cînd li s-au cerut să răspundă pe baza unui subiect sintetic, a cărui formulare nu era aidoma cu tematica folosită în cadrul comunicării cunoștințelor, elevii au protestat cu exclamația: „nu ni s-a predat", deși răspunsul se afla în cunoștințele transmise într-o altă organizare logică. Obiectiv vorbind, este preferabil un asemenea „șoc" în primele clase ale liceului eșecurilor de la examenele de bacalaureat și de admitere în învățămîntul superior, pe lîngă faptul că

[2] R. Mihalevici, *Op. cit.*

„șocul" poate fi evitat, dacă se găsesc în momentele corespunzătoare de dezvoltare psiho-pedagogică a copiilor metode potrivite de lucru în acest sens.

Un alt grup de răspunsuri (11,2%) definesc noțiunea ca „un nivel de dezvoltare a societății" și chiar ca „o etapă superioară de dezvoltare a societății". Am considerat asemenea răspunsuri greșite, întrucît — fie prin lipsa lor de precizie (primul caz), fie printr-o determinare incorectă (cazul al doilea) — nu reușesc să surprindă nici una din trăsăturile definitorii ale noțiunii. Greșeala am întîlnit-o la toate școlile anchetate, ceea ce denotă că nu este vorba de o întîmplare, ci de o greșeală tipică în însușirea noțiunii, care are la bază cauze de ordin general, a căror elucidare ar necesita investigații suplimentare.

Observații interesante ne-au prilejuit atît chestionarul care cerea definirea categoriei de mase populare, cît și operarea cu această categorie, în lucrarea de sinteză cu temă din obiectul istoriei. Prima constatare care merită o deosebită atenție este aceea că elevii sînt consecvenți, în greșelile lor, atunci cînd definesc, dar mai ales atunci cînd operează cu noțiunea. Marea majoritate a elevilor definesc incomplet sau confuz noțiunea, iar modul superficial de înțelegere a conținutului ei s-a exteriorizat în lucrarea de sinteză. Astfel, majoritatea elevilor care în lucrarea de sinteză tratează tema „Rolul maselor populare în trecerea de la orînduirea feudală la cea capitalistă" juxtapun „burghezia" și „masele populare", arătînd că prima a avut rolul conducător, iar masele populare au constituit forța principală a revoluțiilor. Ei nu încadrează burghezia în categoria de mase populare, deși dovedesc cunoașterea activității desfășurate de această clasă pe plan economic, politic și spiritual și — implicit — a rolului de hegemon al acesteia în revoluțiile burgheze, motivîndu-l cu argumente substanțiale. Cu atît mai surprinzătoare apare această greșeală, cu cît elevii definesc mai mult sau mai puțin complet (în lucrarea de sinteză și în chestionar) noțiunea de mase populare, neomițînd condiția aportului la progresul societății. Rezultă de aici că ei nu pot să opereze cu noțiunea respectivă, neavînd la îndemînă criterii științifice de grupare a fenomenelor sociale. Aceeași concluzie se desprinde și dintr-un alt grup de răspunsuri, în care se afirmă că în condițiile trecerii de la feudalism la capitalism masele populare sînt alcătuite din „țărani, meșteșugari și proletariatul în formare" sau din „sărăcimea orașelor, proletariatul în formare, meseriași, meșteșugari, țărănimea iobagă, țărănimea liberă". Unii elevi arată că masele populare sînt „acea parte a omenirii care făurește bunuri materiale fie în folosul său, fie în folosul claselor exploatatoare", alții adăugînd că această exploatare venea din partea feudalilor. Mulți dintre ei definesc masele populare drept „acea parte a societății care acționează în sensul pozitiv al progresului și *este lipsită de mijloace de producție*" (sublinierea noastră). De altfel, din majoritatea lucrărilor cu această temă se desprinde faptul că elevii înțeleg prin categoria de mase populare pe cei exploatați ori lipsiți de mijloace de producție.

Toate răspunsurile la care ne-am referit mai sus dovedesc necunoașterea atît a categoriei de mase populare, cît și a celei de clasă socială, surprinzînd numai cîte o trăsătură pentru fiecare dintre aceste noțiuni, sau unele aspecte pregnante, ignorînd nuanțele care au, totuși, o semnificație deosebită în aprecierea justă a fenomenului istoric. Astfel, elevii nu disting exploatarea suportată de țăranii și meșteșugarii care posedau mijloace de producție de cea care apasă pe umerii producătorilor lipsiți de aceste mijloace — „proletariatul în formare", cum se exprimă majoritatea elevilor — și nedreptățile de ordin economic și politic pe care burghezia — deși stăpînă pe mijloace de producție — le avea de suportat din partea feudalilor, care aveau puterea politică în stat. De asemenea, reiese că nu toți elevii au înțeles diferența între producția de bunuri materiale în folosul producătorilor și cea în folosul exploatatorilor. Socotim că fără o preocupare consecventă a profesorilor în acest sens este foarte greu

pentru elevi să ajungă pe căi proprii la sesizarea unor asemenea „subtilități". În același timp, putem afirma, pe baza experienței, că interesul elevilor pentru asemenea probleme este incontestabil.

Nu lipsesc nici afirmațiile că spre sfîrșitul orînduirii feudale proletariatul se situează în fruntea luptei maselor populare sau că prima clasă care și-a pus problema înlăturării orînduirii feudale a fost proletariatul, ceea ce, de asemenea, denotă necunoașterea procesului de formare a clasei muncitoare și a rolului pe care aceasta îl are în diferite etape ale istoriei societății omenești, cît și repetarea stereotipă a unor lozinci și formule însușite mecanic. Există și răspunsuri în care se confundă masele populare cu clasele sociale, sau pur și simplu nu se cunosc clasele sociale din orînduirea feudală (acestea fiind însă cazuri rare).

În concluzie, majoritatea elevilor dovedesc că, atît în enumerare, cît și în definiții, sînt dezarmați în fața unei sistematizări științifice. Constatarea are implicații mai largi în actualul sistem de organizare a cunoștințelor la disciplinele în discuție.

Sporirea funcției formative a procesului de învățămînt, de care nimeni nu se mai îndoiește, presupune — printre altele — și înarmarea elevilor cu criterii științifice de apreciere și de sistematizare a fenomenelor sociale, criterii cu ajutorul cărora ei vor putea integra în sistemul de cunoștințe dobîndit noile cunoștințe. Nu putem neglija nici faptul că științele sociale cunosc o revoluție. Astfel, se vorbește despre o explozie sociologică, metodologia științelor sociale se îmbogățește și ea o dată cu mijloacele puse la dispoziție de descoperirile teoretice și tehnice (aplicarea teoriei informației, folosirea modelului social etc.). În aceste condiții, grija pentru înarmarea elevilor cu „cheia" pentru orientarea în complexitatea fenomenelor vieții sociale trebuie să prevaleze asupra cantității de informație transmise.

În mod firesc, din constatările de mai sus reies și explicații pentru greșelile manifestate în jurul noțiunilor de „clasă socială", „lupta de clasă" și „stat", care au intrat în sfera anchetei noastre, dar asupra cărora în articolul de față ne oprim numai tangențial, pentru a evidenția o dificultate tipică în însușirea sistemului de cunoștințe din acest domeniu. Ni se pare astfel normal ca acei elevi care identifică masele populare cu cei exploatați și mai ales cu țărănimea să pună un accent deosebit pe răscoalele țărănești desfășurate în întreg evul mediu și să nu acorde atenția cuvenită procesului revoluțiilor burgheze ca punct culminant al luptei împotriva feudalismului sau, necunoscînd conținutul noțiunii de mase populare, să-l reducă, mai ales, la lupta de clasă, ignorînd activitatea de creare a valorilor materiale și spirituale.

De altfel, un număr mare din cei anchetați nu au reușit să definească lupta de clasă, să delimiteze domeniile ei și să-i explice cauzele. Astfel, lupta de clasă apare ca „o formă de rezolvare a unui conflict" (34%), ca „o luptă de idei" (10%), „de concepții" și chiar — mai mult — ca „o totalitate a ideilor" (!) Lipsa de precizie în înțelegerea luptei de clasă își găsește originea în faptul că foarte mulți elevi nu cunosc nici noțiunea de clasă socială (subliniem că investigația noastră a avut loc înaintea lecțiilor de materialism istoric), considerînd-o spre exemplu, ca o comunitate de „concepții", de „orientare politică", de „năzuințe" sau de „interese", fără a determina natura acestora. Ca urmare, este firesc ca ei să nu înțeleagă definiția luptei de clasă. Greșeala continuă și în răspunsuri referitoare la noțiunea de stat, pe care majoritatea (62%) o definesc ca „o formă superioară de organizare a societății", considerînd statul drept un fenomen situat deasupra claselor. Rezultă de aici că, pe lîngă lipsa unor criterii de grupare a fenomenelor, există și o anumită consecvență a greșelilor făcute de elevi pe linia ruperii fenomenelor istorice de conținutul lor de clasă.

Faptul este semnificativ, după părerea noastră, în primul rînd, pentru măsurile pedagogice necesare la obiectul filozofie și socialism științific (am realizat primul chestionar înainte de predarea acestuia).

Într-un anumit sens, consecvența logică a greșelilor denotă că elevii operează cu structuri mentale, prin urmare procesul dezvoltării gîndirii și-a urmat cursul firesc. Din punctul de vedere al eficienței muncii didactice, fenomenul are o latură negativă, dovedind că, în procesul formării stereotipului dinamic, nu s-a intervenit la timp și astfel structurile logice formate nu sînt corecte. Acest fenomen se va răsfrînge și în activitatea viitoare a absolvenților, întrucît este știut că un stereotip dinamic vechi nu se modifică dintr-o dată, persistînd și reactualizîndu-se în luptă cu cel nou. Influența școlii asupra atitudinii elevilor se verifică în confruntarea dintre formația culturală oferită tînărului de către școală și determinanții structurali, care-l așteaptă cînd părăsește școala. În cazul comentat, observația este cu atît mai importantă, cu cît elevii din țara noastră nu au experiența vieții dintr-o societate cu clase antagoniste. O asemenea societate n-a dispărut însă de pe plan mondial, menținînd lupta de clasă cu implicațiile ei sociale, politice și ideologice.

Profesorii de istorie nu ignorează această dificultate posibilă ; mulți dintre ei urmăresc îndeaproape înțelegerea conținutului noțiunilor, prin operarea cu ele în aprecierea fenomenelor istorice contemporane. Verificînd cunoștințele cu privire la clasele sociale, profesorii nu se limitează la reproducerea celor transmise, cerînd elevilor să caracterizeze structura de clasă din diferite epoci și — mai ales — din epoca contemporană (comparativ între țara noastră și alte țări cu orînduire social-economică diferită). Acest lucru îi obligă pe elevi să opereze cu criteriile teoretice ale definirii claselor sociale în explicarea unor fapte istorice cunoscute.

ВКЛАД НЕКОТОРЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

(Резюме)

Авторы проводят анализ частичных данных, полученных в исследовании, проведенном в нескольких бухарестских лицеях, по вопросу о корреляции гуманитарных знаний. Выявляется вклад знаний, усвоенных при изучении „Всемирной истории", „Истории Румынии", „Политэкономии„ и „Философии" в формировании некоторых понятий и соответствующих умственных действий. В то же время, эти результаты раскрывают и трудности, которые встречаются в процессе активного и сознательного усвоения знаний. Выводы и предложения авторов указывают на необходимость формирования у учащихся подвижной системы знаний в области общественных наук.

LA CONTRIBUTION DE CERTAINS OBJETS D'ÉTUDES HUMANISTES À LA FORMATION DE LA PENSÉE CONCEPTUELLE

(Résumé)

Les auteurs présentent les résultats partiels d'une recherche plus ample, entreprise dans quelques lycées de Bucarest, concernant la corrélation des connaissances humanistes tout en tenant compte de la signification éthique et intellectuelle des matières respectives dans une époque d'intense progrès technique et scientifique.

Les résultats présentés concernent la contribution de l'enseignement de l'Histoire universelle, de l'Histoire de la Roumanie, de l'Économie politique et de la Philosofie à la formation de certaines notions et opérations mentales correspondantes. Em même temps, ils mettent en évidence les

difficultés constatées pendant le processus d'acquisition active et consciente par les élèves des notions analysées. Les conclusions et les propositions formulées relèvent la nécessité de doter les élèves d'un système mobile de connaissances du domaine des sciences sociales nécessaires à leur activité et à leur instruction postscolaires.

THE CONTRIBUTION OF SOME HUMANISTIC SUBJECT MATTERS TO THE FORMATION OF CONCEPTUAL THINKING

(A b s t r a c t)

The authors present the partial results of a wider research developed in some Bucharestian high schools, regarding the correlation of the humanistic knowledge, taking into account the intellectual and ethical significance of the study of the respective subject matters in an epoch of intense technical and scientific progress. The described results testify to the contribution of the disciplines of world history, the history of Romania, political economy and philosophy to the formation of some notions and of the corresponding mental operations. At the same time, they point out the difficulties met during the process of pupils, active and conscious assimilation of the analysed notions. The conclusions and the suggestions reveal the necessity of providing the pupils with a mobile system of knowledge from the field of social sciences, necessary to their post-school activity and learning.

Opinia colectivă la preadolescent

Lector dr. ŞTEFAN ZISULESCU

Cunoscînd importanţa educativă a opiniei colective a preadolescentului, am iniţiat o cercetare în această direcţie. În primul rînd, am organizat o anchetă printre elevii claselor V—VIII la o serie de şcoli din Bucureşti (nr. 114 şi liceul nr. 30), din Constanţa (nr. 5 şi 26), precum şi din comunele Cruşeţu şi Melineşti, raionul Filiaşi, în anii 1966 şi 1967, cu un număr de 973 elevi dintre care clasa a V-a : 247, clasa a VI-a : 263, clasa a VII-a : 236 şi clasa a VIII-a : 228.

Chestionarul nostru a cuprins următoarele întrebări : Ce părere ai despre disciplina clasei voastre ? Care crezi că ar fi cele mai indicate măsuri pentru îmbunătăţirea ei ? Ce părere ai despre învăţătura elevilor din clasa voastră ? Cum crezi că s-ar putea lichida rămînerea în urmă la învăţătură ? Adunările pionereşti i-au făcut pe elevi să înveţe mai bine şi să fie mai disciplinaţi ?

Rezultatele la întrebarea privind disciplina le prezentăm în tabelul nr. 1 (în procente).

Tabelul nr. 1

Clasa	Apreciere		Măsuri pentru îmbunătăţirea disciplinei					
	Pozitivă	Negativă	Sancţiuni	Critică	Ajutor	Convingere	Exemplu	Severitate
V	74	26	67	41	27	—	—	—
VI	82	18	49	57	32	34	—	—
VII	89	11	30	61	50	78	33	—
VIII	92	8	19	69	58	83	35	2

Depăşirile de 100% se explică prin faptul că unii elevi din aceeaşi clasă propun mai multe măsuri. Majoritatea elevilor exprimă aceeaşi opinie asupra disciplinei, dar există o gradare crescîndă a capacităţii de evaluare. La clasa a V-a, procentul de omogenitate a opiniei este de 74%, pe cînd la clasa a VIII-a de 92%. Explicaţia constă în experienţa de viaţă mai amplă a preadolescenţilor mai în vîrstă, dobîndită în procesul instructiv-educativ, care le dă posibilitatea să emită judecăţi de valoare mai omogene, încadrîndu-se în opinia generală a colectivului din care fac parte. Aprecierea negativă a unor elevi este un indiciu că nu toţi preadolescenţii cunosc adevăratele coordonate ale disciplinei, manifestînd îndoială, nesiguranţă sau necunoaştere în privinţa comportamentului colegilor din clasă.

În privința măsurilor pentru îmbunătățirea disciplinei, la clasa a V-a cel mai ridicat procent îl întrunesc sancțiunile (67%), pe cînd această măsură este din ce în ce mai puțin preferată, atingînd numai 19% la clasa a VIII-a. În continuare, la clasa a V-a, un procent de 41% propune ca mijloc de îndreptare critica elevilor nedisciplinați la ora de dirigenție sau la diferitele adunări pionierești, dar pe măsură ce ne ridicăm la clasele mai mari valoarea criticii este mai pregnant scoasă în relief, ajungînd la clasa a VII-a 61%, iar la clasa a VIII-a 69%. Explicația constă în faptul că elevii au observat în decursul anilor o ameliorare a disciplinei celor cărora li s-a aplicat această măsură din partea colectivului. Așadar, elevii mai mari nu mai pun accentul pe sancțiuni, ci pe critică, întrucît s-au convins de ineficacitatea pedepsei la unii dintre colegii lor, care s-au obișnuit cu ea, în timp ce critica a avut rezultate mai evidente, aceasta vizînd adesea sentimentul de onoare care începe să se afirme cu insistență crescîndă la preadolescentul mare.

Din tabel se mai desprinde faptul că, începînd cu clasa a VI-a, apare un element nou: *convingerea* (34%), care la clasa a VIII-a este măsura cea mai preferată (83%). La această vîrstă, elevii s-au convins de necesitatea disciplinei, dar ea nu trebuie să aibă caracter de sancțiune, ci de acceptare liber consimțită. Punctul de greutate al motivației comportării disciplinate se deplasează de la exterior spre interior, elevii încadrîndu-se în disciplină, nu de teama sancțiunilor, ci din convingere.

La clasele a VII-a și a VIII-a, apare în plus exemplul celor buni, iar la clasa a VIII-a se cere o mai mare severitate din partea unora dintre profesori, a căror atitudine nehotărîtă sau binevoitoare contribuie la promovarea actelor de indisciplină. Sînt demne de relevat unele dintre sancțiunile preconizate de preadolescenți: scăderea notei la purtare, privarea de anumite distracții, cum ar fi vizionarea filmelor și a spectacolelor, izolarea pentru un anumit timp de colectiv, spre a nu se mai da atenție elevilor nedisciplinați și a se convinge singuri de atitudinea dezaprobativă a clasei, apoi chiar eliminare.

Există însă și preadolescenți în clasa a VIII-a care sînt împotriva sancțiunilor, motivîndu-și părerea pe considerentul datoriei fiecăruia de a fi disciplinat și a lua munca în serios. Iată cîteva motivări:

„Cred că nu este nevoie de pedepse și recompense într-o orînduire în care fiecare muncește de bunăvoie"; „La noi în clasă nu este nevoie de pedepse și recompense, pentru că elevii trebuie să înțeleagă de cuvînt".

De altfel, o asemenea atitudine negativă față de pedepse se întîlnește și la unii adolescenți, care le repudiază pe considerentul că provoacă sentimentul de rușine, de regret, de insatisfacție. Explicația acestei atitudini trebuie căutată, pe de o parte, în ignorarea de către unii elevi a rolului educativ al pedepsei, considerată în mod greșit ca un mijloc de umilință, de jignire a demnității personale, iar pe de alta, în concepția superioară a unor preadolescenți și adolescenți care, de pe o poziție avansată, pun accentul pe sentimentul datoriei, situație care corespunde cu o adevărată atitudine socialistă.

În ceea ce privește *critica*, elevii preadolescenți se axează pe discutarea celor care încalcă disciplina, fie la ora de dirigenție, fie în careul școlii sau la diferitele adunări pionierești. Drept ajutor ei propun:

„Elevii cei buni să-i sprijine pe cei nedisciplinați și să nu le ascundă minciunile și faptele lor rele"; „Dirigintele să arate fiecărui elev că fiind atent poate învăța lecția mai repede și mai temeinic"; „Nu trebuie să-i acoperim pe cei care fac fapte rele".

Convingerea este strîns legată de interes și de voință, de efortul susținut:

„Mai întîi este necesar ca elevii să aibă interes și să fie ascultători față de cei care-i îndrumă"; „Să fie convinși că faptele lor sînt urîte"; „Fiecare elev să înțeleagă,

în mod conștient, că trebuie să fie disciplinat". „Eu cred că disciplina din clasa noastră se poate îndrepta numai dacă copiii vor și acest lucru depinde de voința lor".

Relativ la *exemplu*, se cere ca elevii nedisciplinați să ia exemplu de la cei buni, să nu folosească obiceiurile proaste și fiecare să-și controleze purtarea. Următoarea probă practică duce la aceleași concluzii.

Doi elevi, I. și A., din clasa a III-a, au luat mingea din sala de gimnastică, fără știrea nimănui și, jucîndu-se, au spart-o. Elevul Z. Șt., din clasa a VII-a, văzîndu-i, le-a luat-o spre a o preda profesorului. La protestele celor doi elevi din clasa a III-a, Z.Șt., înfuriat, i-a lovit și le-a adresat cuvinte injurioase. Cum apreciați fapta lui Z.Șt. și ce măsuri luați?

Preadolescenții mici consideră că Z. Șt. trebuie pedepsit (60%): „Fiind mai mare, el trebuia să le atragă atenția că n-au făcut bine"; cei din ultimele două clase (61%) pretind ca Z. Șt. să nu fie pedepsit, deoarece el „apără un bun al școlii", dar „trebuie lămurit ca în relațiile cu cei mici să se comporte civilizat, fără a face uz de forță".

Din cele de mai sus reiese că la elevii preadolescenți există o opinie sănătoasă în privința disciplinei, iar întărirea acesteia depinde de efortul conștient depus de fiecare elev, de convingerea că disciplina este elementul de bază al muncii creatoare, de ajutorul dat de întregul colectiv sub formă de critică, sfat, îndemn, exemplu, sancțiune.

Tabelul nr. 2

Rezultatele privind opinia preadolescenților asupra învățăturii
(în procente)

Clasa	Apreciere %		Măsuri pentru combaterea rămînerii în urmă la învățătură							
	pozitivă	negativă	munca personală	ajutor	atenție la lecție	convingere	voință	interes	datorie	metodă
V	71	29	85	78	—	—	—	—	—	—
VI	79	21	91	42	15	30	—	—	—	—
VII	84	16	97	29	52	44	—	29	—	—
VIII	85	15	100	16	70	83	52	47	45	2

Tabelul nr. 2 ne arată existența unei opinii majoritare și la învățătură, începînd chiar din clasa a V-a, opinie care se cristalizează din ce în ce mai evident la preadolescentul din clasa a VIII-a, unde procentul celor care emit aceeași opinie este destul de ridicat: 85%, față de 71%, la începutul preadolescenței. De-a lungul anilor, prin contactul direct cu învățătorii și profesorii, elevii și-au format noțiunea de învățătură și de cerințe de prim ordin ale acestei activități, au învățat să se cunoască, la început imperfect, apoi mai temeinic, astfel încît au reușit să-și formeze o opinie asupra nivelului clasei care concordă cu opinia generală a întregului colectiv școlar.

În ceea ce privește măsurile pentru combaterea rămînerii în urmă la învățătură, tabelul nr. 2 ne arată că preadolescenții tuturor claselor pun accentul, în primul rînd, pe *muncă*, pe *efortul personal* și numai în al doilea rînd pe *ajutorul colectivului*. Preadolescenții au ajuns la conștiința necesității efortului personal în obținerea rezultatelor pozitive și apelează la ajutor numai cînd munca individuală s-a dovedit insuficientă din cauza unor goluri mai vechi sau a depășirii capacității lor de înțelegere.

Începînd cu clasa a VI-a, apar două elemente noi : *atenția la lecții* și *convingerea* elevilor asupra necesității învățăturii, care pot fi considerate drept componente ale muncii, deoarece fără atenție la lecții și fără convingerea fermă asupra necesității învățăturii rezultatele vor fi minime sau nule. La clasele a VII-a și a VIII-a apar elemente noi ca, de exemplu, interesul pentru învățătură, voința de a învăța, precum și datoria de a învăța, toate fiind componente ale noțiunii de muncă, al cărei conținut se îmbogățește cu cît ne apropiem de finele preadolescenței și de începutul adolescenței.

Pe cînd la clasa a V-a munca încă mai este ceva impus dinafară, de școală sau de familie, la clasele mai mari motivația învățăturii începe să se interiorizeze, aceasta fiind considerată o datorie a fiecărui om, iar bunele ei rezultate depinzînd, pe de o parte, de interesul manifestat, iar pe de alta, de efortul voluntar depus în însușirea noțiunilor, priceperilor și deprinderilor necesare oricărui elev. Un element foarte important scos în evidență de un mic procent de elevi din clasa a VIII-a (2%) este metoda de a învăța, ei afirmînd că numai cei înarmați de profesori sau de colegii mai ridicați la învățătură cu o metodă sistematică pot obține rezultate dintre cele mai bune.

O altă măsură propusă de preadolescenți pentru combaterea rămînerii în urmă la învățătură este *ajutorul* la care trebuie să se recurgă atunci cînd efortul personal sincer s-a dovedit insuficient, însă este necesar ca ajutorul să vină, în primul rînd, de la colectivul clasei, iar dacă acesta nu este îndestulător, de la profesor, care le va arăta elevilor și cele mai eficace metode de învățat. Probele practice duc, în general, la aceleași concluzii, preadolescenții propunînd anumite măsuri după fiecare caz, în parte :

1) „Elevul G.N. din clasa a VI-a are rezultate slabe la învățătură, fiindcă : nu e atent în clasă, nu-și pregătește lecțiile acasă, e permanent pe stradă sau la cinematograf, iar părinții nu se interesează de situația lui".

2) „Elevul S.F. din clasa a VI-a are rezultate slabe la învățătură, fiindcă : a fost bolnav în spital două luni, iar acasă trebuie s-o ajute pe mama sa care e suferindă, precum și pe cei trei frați mai mici, sub vîrsta școlarității".

In primul caz, preadolescenții mici (72%) consideră că G.N. se va putea îndrepta, „dacă va fi ajutat serios de colectiv", pe cînd cei mari pun accentul pe munca personală : „să-și dea seama că fără muncă nu se poate trăi", „să dea dovadă de voință și interes" (93%). În cazul al doilea, toți elevii preadolescenți, atît cei mici, cît și cei mari, se orientează către ajutorul colectivului, ținînd seama de condițiile grele care îl împiedică să învețe. În primul caz, elevul G.N. este vinovat, în al doilea, S.F. este victimă.

Prin urmare, preadolescenții manifestă o opinie bine structurată nu numai asupra învățăturii, ci și asupra celor mai eficiente metode care pot duce către rezultate pozitive. Opinia lor asupra învățăturii se îmbogățește continuu, motivația acesteia izvorînd nu din constrîngere, ci din interior, din convingere și datorie. Prin aceasta se constată o interiorizare a motivelor învățăturii, concepție care concordă perfect cu cea mai exigentă opinie manifestată nu numai de școală, ci de întreaga noastră societate socialistă, în care munca este o chestiune de onoare și o datorie.

Tabelul nr. 3

Opinia preadolescenților asupra importanței adunărilor pionierești (în procente)

Clasa	Apreciere		Măsuri pentru eficacitatea adunărilor pionierești		
	pozitivă	negativă	critica	lămurirea	teme interesante
V	63	37	43	62	29
VI	67	33	56	63	35
VII	79	21	61	70	73
VIII	88	12	67	75	87

Observații. În toate tabelele, depășirile de 100% se explică prin faptul că unii elevi propun mai multe măsuri.

Tabelul nr. 3 ne arată că există o opinie generală favorabilă adunărilor pionierești, care se omogenizează vizibil pe măsură ce ne ridicăm de la clasa a V-a spre clasa a VIII-a, fapt explicabil prin recunoașterea de către preadolescenți a necesității acestora, avînd ca scop ajutorarea la învățătură și disciplină, prin critica constructivă și autocritica sinceră, dublate de dorința fermă din partea elevilor de a obține rezultate cît mai valoroase. De asemenea, se mai desprinde necesitatea ca aceste adunări să fie mai dese, deoarece unii preadolescenți uită repede angajamentele luate, fapt care are drept consecință imediată delăsarea în muncă și disciplină. Iată cîteva răspunsuri interesante :

„Adunările pionierești i-au făcut pe elevii din clasa noastră să fie mai disciplinați și să învețe mai bine. Eleva B. G., care la începutul trimestrului era repetentă este acum promovată" ; „Adunările pionierești au avut influență asupra unor elevi ca I.I., care la început era bufonul clasei, iar acum s-a potolit și asupra lui D.I. și I.F. care se certau mereu, iar acum sînt buni prieteni".

Unii preadolescenți manifestă neîncredere în adunările pionierești, deoarece efectele lor au fost fie trecătoare, fie negative. Cauza acestei atitudini trebuie căutată în organizarea lor defectuoasă, în lipsa de mobilizare, precum și în discutarea unor teme neinteresante :

„Adunările pionierești și-au făcut efect numai asupra unor elevi mai înțelegători, iar alții nu s-au îndreptat, pentru că nu au vrut" ; „S-au obișnuit cu morala, de aceea nu le mai sînt de folos" ; Elevii își luau angajamente că vor învăța și vor fi disciplinați, dar la ore făceau tot ce vroiau ei" ; „Într-adevăr, pentru scurt timp elevii slabi s-au apucat să învețe și să fie disciplinați, dar după aceea au uitat".

În ceea ce privește măsurile necesare activizării adunărilor pionierești, tabelul nr. 3 ne arată că elevii din clasele a V-a și a VI-a pun accent mai mare pe critică, pe cînd cei din clasele VII—VIII pe lămurire. Preadolescenții mici nu apreciază suficient valoarea temelor, deoarece acestea tratează problema în general, pe cînd critica se adresează direct celui în cauză. Cei mari, la care sentimentul demnității în creștere poate fi lezat prin critică, preferă lămurirea, convingerea, mai conforme cu structura lor psihică :

„Adunările pionierești trebuie să cuprindă teme ce pun în discuție problema ridicării nivelului la învățătură și disciplină, căci acestea însuflețesc pe elevi și dau rezultate frumoase"; „Adunările pionierești dau rezultate dacă sînt interesante, fiindcă atunci văd elevii importanța lor".

*

Din discuția rezultatelor anchetei noastre se desprind o serie de concluzii.

1. *Caracterul apreciativ* se manifestă prin judecățile de valoare emise de colectiv asupra activității colegilor din clasă sau din școală, asupra evenimentelor de seamă din clasă sau din școală, asupra relațiilor dintre membrii colectivului în conformitate cu interesele, idealurile și normele de conviețuire ale colectivității respective:

„Unii elevi din clasa noastră nu învață bine, fiindcă nu-și dau interesul și se ocupă cu alte lucruri"; „Dacă ar avea mai multă voință, elevul I.P. ar obține rezultate mai bune, dar preferă joaca"; „Elevul P.G. este cel mai bun din clasă, fiindcă își pregătește bine lecțiile, este atent la ore, ia notițe, acasă își face toate temele"; „Elevul F.M. este cel mai slab din clasă, pentru că în loc să învețe și să fie cuminte la ore, el face pe bufonul clasei".

Judecățile de valoare ale preadolescentului nu se limitează la pura constatare a faptelor, ci includ, în același timp, și luarea unei atitudini, ierarhizînd diferitele acțiuni în categoria celor admise sau a celor interzise, care necesită aplicare de sancțiuni („Elevilor nedisciplinați să li se scadă nota la purtare"; „Să fie convinși că au datoria de a învăța").

2. *Caracterul mobilizator.* Opinia colectivă nu se mulțumește cu aprecierea, ci mobilizează membrii colectivului la respectarea normelor de conduită („Cînd unii elevi greșesc, colectivul trebuie să-i ajute cu sfatul sau cu critica, ca să-și îndrepte purtarea"; „Trebuie ca elevul bun să-l ajute pe cel slab, explicîndu-i lecțiile și făcîndu-l să-l intereseze"). Alții concep ajutorul și sub forma îndrumării asupra modului cum să-și planifice timpul și a metodelor de pregătire a lecțiilor, în trezirea conștiinței că învățătura este o datorie a fiecărui elev („Dacă toți elevii și-ar da seama de importanța învățăturii, la noi în clasă n-ar mai fi rămași în urmă, iar la sfîrșitul anului n-am mai avea repetenți").

Un rol important în mobilizarea opiniei colective îl joacă activul clasei, care urmărește traducerea în viață a hotărîrilor luate, stimulînd permanent membrii colectivului la acțiuni necesare ridicării prestigiului acestuia. De aceea, este recomandabil ca diriginții să aleagă în activul clasei elevii cei mai buni la învățătură și disciplină, dar și cei mai entuziaști, care, prin elanul lor, să-i mobilizeze și pe ceilalți membri ai colectivului la cele mai îndrăznețe și utile acțiuni.

3. *Îmbogățirea continuă a conținutului opiniei colective.* Opinia colectivă este un proces în continuă formare, de aceea conținutul ei crește pe măsură ce adolescentul își îmbogățește experiența. Pe cînd la clasa a V-a opinia colectivă este mai săracă, la clasele mari conținutul ei se adîncește, capătă noi calități, care duc la o precizie mai mare. Așa, de exemplu, există o vizibilă evoluție a opinei colective în ceea ce privește măsurile de îmbunătățire a disciplinei, făcîndu-se trecerea de la sancțiune (la clasa a V-a) spre convingere (la clasa a VI-a) și spre exemplul personal (la clasele a VII-a și a VIII-a). Pedeapsa nu constituie o garanție că nu se va mai repeta acțiunea de indisciplină, pe cînd convingerea, fiind pornită din interiorul individului, oferă o mai mare posibilitate de preîntîmpinare a faptelor care contrazic normele de conduită ale colectivului. Același lucru se constată și în ceea ce privește opinia elevilor asupra combaterii rămînerii în urmă la învățătură. Pe cînd preadolescentul mic indică,

simplu, munca și ajutorul colectivului, începînd cu clasa a VI-a, apar elemente noi care îmbogățesc conținutul opiniei respective ca, de exemplu, convingerea (la clasa a VI-a), interesul (la clasa a VII-a), voința și datoria (la clasa a VIII-a). Toate aceste elemente sînt rodul unei experiențe dobîndite pe parcurs, care consolidează treptat opinia colectivă.

4. *Caracterul creator.* Opinia colectivă a elevilor preadolescenți se manifestă creator în multe probleme. Elevii vin cu numeroase propuneri constructive în probleme de disciplină, de învățătură, de organizare a diferitelor competiții, excursii, serbări. Școala apelează deseori la elevi să-și rezolve singuri, pe baza normelor de conviețuire socialistă, problemele de disciplină, de ajutor reciproc, de păstrare a bunurilor obștești etc. Temele dezbătute în adunările pionierești sînt propuse de masa elevilor printr-o consultare largă a acestora, la fel ca și cele din cercuri. Vizionarea unor filme sau spectacole constituie un prilej larg de manifestare a opiniei creatoare, elevii preadolescenți luînd atitudine față de comportarea sau ideile anumitor personaje, exprimîndu-și părerea asupra modului cum cred ei că ar fi fost mai fericită rezolvarea conflictului de către autor. Și pe această linie opinia lor se integrează în opinia întregului popor, în modul nostru socialist de a privi lucrurile.

Există multe mijloace eficiente pentru formarea opiniei colective, ca: lecțiile, orele de dirigenție, adunările pionierești, conferințele, radio-ul și televiziunea, presa. *Lecțiile* oferă profesorilor ocazii numeroase pentru a influența activ opinia preadolescenților, făcînd apel la sentimentul datoriei de a munci, de a considera învățătura nu numai ca o obligație individuală, ci mai ales socială, pregătirea actuală repercutîndu-se asupra formării aptitudinilor necesare profesiunii viitoare, condiție de prim ordin a progresului societății.

La orele de dirigenție se discută problemele vii ale colectivului, se caută cele mai adecvate soluții de comportare, ajungîndu-se la rezultate practice care vor servi ca norme de conduită, obligatorii pentru toți membrii colectivului. Preadolescenții înșiși cer ca problemele discutate să se refere la nevoile colectivului, să vizeze direct insuficiențele și manifestările negative, evitîndu-se „recomandările în general", lipsite de concretizări.

Cadrele didactice pot folosi, pentru formarea opiniei colective, nu numai temele de la orele de dirigenție, ci și convorbirile ocazionale, în urma unor întîmplări neprevăzute. Nu trebuie așteptată ora de dirigenție pentru discutarea unui fapt negativ, ci se impune o rezolvare promptă a cazului, deoarece altfel se creează posibilitatea formării unor sisteme de deprinderi contrare intereselor și normelor de conduită ale colectivului. Cu această ocazie elevii vor fi deprinși să aprecieze just faptele petrecute și să ia atitudine hotărîtă față de orice abatere.

Cercetarea noastră arată că elevii preadolescenți consideră utile *adunările pionierești*, dîndu-și seama că ele urmăresc un scop constructiv, și anume ajutorarea la învățătură și disciplină, prin teme interesante luate din viața școlii, precum și prin analiza activității, unde critica justă și autocritica sinceră, precum și convingerea, au efecte pozitive. Pentru ca adunările să dea rezultate, preadolescenții înșiși cer ca acestea să fie bine organizate, cu teme interesante, care să-i mobilizeze la discuții, la intervale de timp nu prea lungi.

Tot așa de importante sînt și *conferințele* ținute de persoane competente, din-afara școlii, care cunosc temeinic problemele școlare, precum și psihologia preadolescenților. Cu această ocazie, elevii își dau seama că nu numai profesorii se ocupă cu educația lor, ci întreaga societate. Străinul, prin noutatea persoanei sale, precum și

prin noutatea ideilor expuse, exercită o puternică influență asupra afectivității elevilor, cîștigîndu-i pentru ideile sale, determinîndu-i în orientarea atitudinilor spre căile indicate.

Radio-ul și televiziunea au, de asemenea, un rol foarte important în formarea opiniei colective a preadolescentului. Și aici, însă, temele trebuie bine gîndite și diferențiate după vîrstă. Organizarea emisiunilor de televiziune de la noi în „emisiuni pentru copii" și „emisiuni pentru tineretul școlar" nu mi se pare fericită, deoarece copil este și un elev din clasa a V-a și a VI-a, iar interesele tineretului școlar sînt foarte diferite la un elev din clasa a V-a față de altul din clasa a X-a. Ele trebuie să se adreseze unor vîrste mai apropiate ca de exemplu, emisiuni pentru clasa a V-a și a VI-a într-o zi, pentru a VII-a și a VIII-a în altă zi etc., ori dacă un asemenea procedeu e greu, atunci ar putea fi emisiuni diferențiate: pentru preșcolari, pentru clasele I—IV, V—VIII și IX—XII. În acest mod, emisiunile ar fi mai conforme cu psihologia vîrstelor, cu interesele și preocupările respective.

Presa și literatura pentru tineret, prin problemele actuale și de interes general pe care le ridică, contribuie, de asemenea, la formarea opiniei colective, determinînd preadolescentul să ajungă la concluzii practice pentru propria sa viață.

КОЛЛЕКТИВНОЕ МНЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ

(Резюме)

В данной статье автор изучает вопросы формирования коллективного мнения у подростков. Определяя это явление как форму проявления общественного сознания, автор проводит целый рад анкет и экспериментов среди учащихся V-VIII-ых классов с целью установить способность подростка осмысливать основные вопросы школы, а также его отношение к этим вопросам. Выявляются особенности коллективного мнения у подростков и средства его формирования.

L'OPINION COLLECTIVE CHEZ LE PRÉADOLESCENT

(Résumé)

L'auteur étudie la formation de l'opinion collective chez le préadolescent. La définissant comme une forme de manifestation de la conscience sociale, il initie une série d'enquêtes et d'expérimentations parmi les élèves des classes de V-e — VIII-e, afin de voir la capacité d'appréciation et l'attitude du préadolescent dans les problèmes essentiels de l'école. Après avoir analysé les résultats, l'auteur indique une série de particularités de l'opinion collective pendant la préadolescence, de même que les signes de la formation de celle-ci.

THE COLLECTIVE OPINION AT THE PREADOLESCENT

(Abstract)

The author studies the formation of the collective opinion at the preadolescent. Defining it as a form of manifestation of the social consciousness, he initiates a series of investigations and experiments among the pupils, from the classes V—VIII, in order to determine the ability to estimate and the preadolescents, attitude in the basic problems of the school. After analysing these results, the author indicates a series of peculiarities of the collective opinion in preadolescence, as well as the means for its formation.

Probleme ale formării noțiunilor de geografie la elevii clasei a VI-a

SOFIA SORESCU, ELENA MARINESCU
Institutul pedagogic — Pitești

În procesul instructiv-educativ elevii își formează o serie de noțiuni prin predarea diferitelor obiecte de învățămînt. Astfel, într-o lucrare anterioară [1], analizîndu-se importanța unei reflectări spațio-temporale corecte, s-a arătat rolul studierii geografiei și valoarea formativă a noțiunilor geografice în dezvoltarea gîndirii logice a elevilor. Sondajele efectuate au arătat că această acțiune formativă nu este exploatată suficient în predarea obișnuită, „tradițională", a geografiei.

Avînd în vedere importanța formării noțiunilor, ne-am oprit asupra obiectului geografiei, considerînd că se află printre disciplinele la care elevii întîmpină greutăți în înțelegerea însușirilor esențiale ale noțiunilor și în înțelegerea raporturilor dintre noțiuni. În urma unui sondaj, s-au stabilit o serie de noțiuni de geografie mai greu de însușit. În cercetarea noastră am ținut seama de sugestiile profesorilor de geografie, orientîndu-ne asupra cîtorva dintre aceste noțiuni ca, de exemplu: climă, hidrosferă, temperatură, alizeu. În lucrare, ne-am referit și la alte noțiuni care, după indicațiile profesorilor, nu ridicau probleme deosebite: vînt, precipitații, vegetație ș.a. Am pornit de la ipoteza că noțiunile considerate greu asimilabile pentru elevi (climă, vegetație, hidrosferă etc.) se pot însuși temeinic, dacă în predare, în loc de memorarea unor definiții abstracte și date eterogene, se lucrează cu elementele definitorii ale noțiunilor și dacă noțiunile formate sînt utilizate în rezolvarea unor probleme geografice. Am considerat, de asemenea, că în predarea noțiunilor de geografie analiza și repetarea permanentă, deci nu simpla implicare tacită a coordonatelor spațio-temporale, ajută la adîncirea noțiunilor însușite, astfel încît operarea mintală cu acestea în cadrul rezolvării diferitelor probleme să nu mai prezinte dificultăți.

Cercetarea la care ne referim s-a desfășurat în două școli de 8 ani din orașul Pitești, la clasele a VI-a.

Metodica folosită a constat din asistențe la ore (atît la cele dirijate de noi la două clase experimentale, cît și la cele nedirijate, la două clase de control), discuții cu profesorii, lucrări (de constatare și de verificare) date elevilor și analiza lucrărilor, lecții experimentale și chestionare scrise. Pentru a fixa „nivelul de pornire" am dat lucrări de constatare (sondaj), la cele patru clase (două de control și două experi-

---

[1] T. Bogdan, *Înțelegerea raporturilor spațio-temporale în cadrul predării noțiunilor de geografie*, „Revista de psihologie" nr. 2, 1966.

mentale) din școlile alese, cerînd elevilor să ne arate în scris ce înțeleg prin vînt, precipitații, temperatură, climă, hidrosferă, vegetație și alizee. Noțiunile au fost astfel alese ca să aibă un anume grad de generalitate, unele fiind prezente în experiența directă a elevului (vînt, ploi), altele (alizeele) fiind însușite numai în cadrul procesului de învățămînt. Menționăm că unele din noțiunile urmărite de noi au fost însușite de subiecți încă în anii precedenți.

Pentru analiza lucrărilor am stabilit un sistem unitar, obiectiv, de clasificare, notînd cu un punctaj (2 puncte) prezența unui element definitor în răspuns. Pentru scopurile noastre acest mod de clasificare ni s-a părut mai convenabil (și mai obiectiv) decît clasificarea cu notele școlare obișnuite, a căror comparabilitate în cazul de față este mai puțin concludentă. Așa, de exemplu, la noțiunea de *vînt* am considerat drept răspuns corect: mișcarea pe orizontală a aerului de la presiunea maximă spre presiunea minimă — și l-am notat cu 6 puncte (e vorba de trei elemente, fiecare notat cu două puncte); la *precipitații:* căderea apei pe suprafața pămîntului sub diferite forme (ploaie, zăpadă, brumă etc.); la *climă:* starea mijlocie de temperatură, vînturi și precipitații, măsurată pe o suprafață întinsă a globului pămîntesc, într-un timp mai îndelungat *.

Rezultatele obținute la lucrările de constatare date la începutul anului școlar arată un decalaj de pornire la cele două serii de clase. Clasele experimentale, conduse de un cadru foarte bun, se cotează, în sistemul nostru de clasificare, la un punctaj mediu de 2,28, cîtă vreme clasele de control totalizează un punctaj mediu de 1,23. Aceste cifre cumulative (ca și cele referitoare la rezultatele obținute la fiecare noțiune în parte) ne arată, alături de distanțarea „naturală" inițială a celor două rînduri de clase (experimentale și de control), că în privința însușirii noțiunilor la care ne-am referit nici nivelul clasei experimentale nu este satisfăcător, deoarece se cotează sub trei puncte, cifră care ar exprima un nivel general satisfăcător.

După o analiză atentă a rezultatelor obținute s-a constatat că, în definirea noțiunilor, jumătate din numărul elevilor celor 4 clase și-au însușit incorect noțiunile. De exemplu, pentru noțiunea de vînt, 44% din elevii claselor experimentale au dat răspunsuri incorecte, iar la clasele de control 54,74%. O parte dintre elevi au dat răspunsuri parțial corecte, sesizînd unul sau două dintre elementele definitorii ale noțiunii. De exemplu, la noțiunea de vînt, toți elevii au sesizat că este vorba de mișcarea aerului, însă numai unii dintre aceștia s-au orientat și asupra celorlalte elemente definitorii (direcția mișcării aerului). La noțiunea de climă, în afară de elevii care nu au răspuns sau au răspuns incorect, toți au amintit primul element al noțiunii (starea mijlocie) și mai puțini au sesizat celelalte elemente. Este vorba de elementele de timp și de spațiu (suprafață întinsă a globului, într-un timp mai îndelungat). Iată cîteva exemple de astfel de răspunsuri: „starea mijlocie de temperatură, vînturi și precipitații din cea mai mare parte a globului" — lipsește elementul timp; „starea mijlocie de temperatură, vînturi și precipitații măsurate pe un șir lung de ani" — lipsește elementul spațiu.

În cercetare, ne-am orientat și asupra noțiunii de alizeu, considerînd că în experiența lor elevii nu și-au putut forma reprezentări despre acest fenomen. Cu toate acestea, în anumite cazuri răspunsurile au fost mai bune decît la celelalte noțiuni. Considerăm că în însușirea noțiunii de alizeu elevii s-au sprijinit pe noțiunea de vînt, pe de o

* Am adoptat această definiție a climei (la ambele serii de clase) pentru a o deosebi de noțiunea de vînt.

parte, iar, pe de altă parte, noțiunea fiind predată cu puțin timp înainte, elevii aveau proaspete în minte cunoștințele referitoare la alizeu.

La noțiunea de vegetație s-a constatat că o parte dintre elevi au făcut generalizări greșite, extinzînd sfera noțiunii și la animale (de exemplu, „totalitatea plantelor și animalelor"); în schimb, alții restrîng sfera noțiunii la anumite categorii de plante (de exemplu, plante cerealiere", „păduri", „pășuni"). Unora dintre elevi nu le este clar spațiul la care se referă noțiunea de vegetație. Astfel, se afirmă că „vegetația este totalitatea plantelor care cresc în Africa" sau „plantele din Europa" etc. Considerăm că aceste neclarități provin și din faptul că elevii nu și-au cristalizat noțiunile de geografie fizică generală, întrucît în programa actuală noțiunile acestea se predau concomitent cu geografia continentelor. În acest sens, propunem ca în clasa a V-a să se predea numai geografia fizică generală, urmînd ca în ceilalți ani noțiunile însușite să fie aplicate la geografia continentelor. Astfel, conceptele din geografia fizică pot fi adîncite și consolidate.

După analiza lucrărilor de constatare (sondaj) am trecut la organizarea lecțiilor experimentale, folosindu-ne în mare parte și de constatările lui E. N. Kabanova-Meller.

Colaborînd cu profesoara de specialitate, am întocmit atît lecții de comunicare, cît și de sistematizare a cunoștințelor, astfel încît: a) la fiecare noțiune în parte să iasă în evidență elementele spațio-temporale, b) în cadrul operării cu noțiuni să se rezolve probleme și c) să se accentueze conexiunea și interdependența fenomenelor. S-au organizat două tipuri de lecții: de comunicare și de repetare *. Pentru delimitarea însușirilor esențiale și generalizarea lor, s-a folosit material intuitiv variat — tablouri, diafilme ș.a. De exemplu, la lecția *Vegetația și animalele Africii*, pe baza a două tablouri și a diafilmului care cuprindeau diferite aspecte ale vegetației din Africa, elevii au delimitat, cu ajutorul profesoarei, însușirile esențiale ale fiecărei zone de vegetație (ecuatorială, subecuatorială, din pustiuri și mediterană).

Prin întrebări care făceau apel la gîndire, profesoara i-a determinat pe elevi să înțeleagă laturile esențiale ale fiecărei zone de vegetație, pe baza legăturii dintre relief, climă și vegetație. La întrebarea: „Care sînt factorii de care depinde vegetația"? elevul răspunde: „relieful și clima", completînd că între acești doi factori se află o legătură strînsă. La întrebarea: „Care sînt factorii care influențează vegetația ecuatorială"?, elevul, pe baza caracteristicilor climei ecuatoriale (temperatură medie ridicată + 20°, ploi zilnice torențiale), arată formele vegetației (păduri, liane ș.a), cît și caracteristicile lor (dese, înalte, vechi, în etaje, verzi tot anul).

Cu sprijinul profesoarei și pe baza cunoștințelor din anii precedenți, elevii au generalizat că noțiunea de vegetație se referă nu numai la plantele caracteristice Africii, ci la toate plantele de pe glob, subliniind, în acest fel, elementul spațiu la care se referă noțiunea de vegetație.

La lecțiile de recapitulare s-a cerut elevilor să scoată în evidență elementele comune și cele specifice ale diferitelor noțiuni geografice referitoare la un grup de țări. Astfel, la recapitularea cunoștințelor despre țările din nord-vestul Africii (Tunisia, Republica Algeriană Democratică și Populară și Marocul), elevii au scos în evidență ceea ce este comun din punct de vedere al așezării lor, al reliefului, al climei, al vegetației și al animalelor. Prin organizarea unor astfel de lecții, ei au avut posibilitatea să lărgească sfera de aplicare a legăturilor dintre diferitele fenomene geografice, studiate la fiecare țară.

---

* Mulțumim pe această cale tov. prof. Georgeta Ștefănescu din Pitești care ne-a ajutat în desfășurarea experimentelor.

După ce în lecțiile experimentale au fost lămurite toate noțiunile cuprinse în lucrările de constatare, am trecut la o nouă etapă a cercetării — la lucrările de verificare. În cadrul acestor lucrări, am cerut definirea acelorași noțiuni din lucrările de constatare. Menționăm că aceleași noțiuni au fost reluate și la clasele de control. Deosebirea a constat în metodica repetării lor. Dacă la clasele experimentale profesoara a pus accentul pe sublinierea elementelor definitorii ale noțiunilor și pe interdependența dintre ele, la clasele de control noțiunile au fost reluate fără diferențierea clară a notelor, cît și fără sesizarea elementelor de timp și de spațiu.

Lucrările de verificare efectuate la sfîrșitul celor 16 lecții experimentale arată că în clasele experimentale punctajul mediu al noțiunilor amintite a crescut de la 2,28 la 3,90 puncte, pe cîtă vreme la clasele de control situația cunoștințelor (în medie) se arată a fi staționară (de la 1,23 la 1,28), după două luni de muncă.

Din analiza calitativă a rezultatelor obținute de elevii din clasele de control reiese că, în bună parte, aceștia și-au însușit noțiunile formal, că munca depusă a mers mai mult în direcția memorării mai mult mecanice și nu în direcția adîncirii noțiunilor și a stabilirii relațiilor logice de conexiune dintre ele. Detaliile răspunsurilor (oglindite cifric în tabelul de mai jos) au fost supuse unei analize amănunțite.

Situația comparativă a rezultatelor obținute la lucrările de constatare și de verificare la ambele clase *

Noțiunea	Lucrări de control		Lucrări de verificare	
	Cl. control	Cl. experimentale	Cl. control	Cl. experimentale
vînt	0,93	2,02	1,13	3,41
precipitații	1,34	3,01	1,63	4,58
alizee	1,56	2,89	1,23	3,40
climă	1,06	2,53	0,60	4,20
temperatură	1,21	1,85	1,80	4,73
hidrosferă	1,15	0,49	0,90	3,55
vegetație	1,34	2,18	1,86	4,43

Se constată că la clasele de control unele noțiuni au fost mai slab însușite. De exemplu, la noțiunea de alizeu, media 1,56 a scăzut la media 1,23, la climă de la 1,06 la 0,60, iar la hidrosferă de la 1,15 la 0,90.

La noțiunea de climă, la lucrările de constatare 56,8% din elevi au răspuns incorect, iar la lucrările de verificare 76,8%. La noțiunea hidrosferă, la lucrările de constatare 40,6% au răspuns parțial corect, iar la lucrările de verificare 32,3%. Dintre elevii claselor de control 23%, încercînd să definească noțiunea de climă, vorbesc despre starea mijlocie (nespecificînd a cui stare mijlocie), nu sesizează deci elementele climei (vînt, precipitații și temperatură); 67% dintre subiecți nu specifică elementul timp (într-un timp îndelungat), iar 70% nu specifică elementul spațiu (pe o suprafață întinsă).

* Sistemul de notare: 2 puncte pentru prezența unui element definitoriu.

Diferențele în minus obținute la clasele de control ni le explicăm prin aceea că elevii n-au pătruns în esența noțiunilor însușite, și au fixat doar forma exterioară a definiției acestora, care a fost aproape în întregime uitată, după un anumit timp.

Dacă la lucrările de constatare, la clasele experimentale, răspunsurile corecte la toate noțiunile nu treceau peste 32%, la lucrările de verificare 50% și chiar mai mulți dintre elevi au dat răspunsuri corecte. Referindu-ne la elevii care au dat răspunsuri parțial complete, trebuie arătat că aceștia au sesizat în majoritate două elemente; un număr mai mic de elevi au sesizat un singur element. La lucrarea de constatare pentru noțiunea de climă 40% din elevi au amintit elementul timp, iar la lucrările de verificare 70%. În ce privește elementul spațiu, 37% dintre ei l-au specificat în lucrările de constatare și 72% în lucrările de verificare.

Efectul predării lecției experimentale despre care am amintit se concretizează în numărul relativ mare de răspunsuri corecte și parțial corecte obținute la noțiunea de vegetație.

Elevii au întîmpinat greutăți mai ales în definirea noțiunii de hidrosferă. Numai 26,15% au dat răspunsuri corecte. Aproape 75% dintre aceștia n-au sesizat elementul de „continuu" (e vorba de înveliș continuu de apă, element definitoriu al noțiunii). Se pare că greutatea provine din imposibilitatea elevilor de a-și reprezenta acest înveliș continuu de ape, ceea ce a determinat de altfel înlocuirea formulării de mai sus cu altele mai pe înțelesul lor, însă nu îndeajuns de adecvate.

Analiza acestui aspect prin convorbiri individuale cu elevii ne-a arătat că între definiția (planul logic) noțiunii și realitatea concretă accesibilă elevilor (sensul geometric al sferei) există o situație conflictuală (discrepanță) care îngreuiază formarea unor reprezentări adecvate — baza necesară generalizării corecte.

Chestionarul final aplicat de noi a urmărit să stabilească în ce măsură elevii ambelor serii de clase (experimentale și de control) reușesc să opereze creator cu noțiunile însușite, cum ajung să construiască raționamente bazate pe asimilarea corectă a noțiunilor prelucrate. În acest scop, elevii au fost solicitați să răspundă la următoarele întrebări:

a) Ce transformări s-ar putea constata în țara noastră dacă clima actuală s-ar transforma în climă tropicală?

b) Ce s-ar întîmpla dacă temperatura medie anuală a țării noastre ar deveni + 2°C?

c) Ce s-ar întîmpla dacă în țara noastră ar dispare toate apele.

Avînd în vedere natura întrebărilor, precum și scopul în care ele au fost puse, noi am considerat drept răspuns satisfăcător și pe acela care respinge aceste întrebări (ca fiind absurde),cu condiția ca această respingere să fie motivată prin explicații și interpretări logice, științifice.

Răspunsurile elevilor de la clasele experimentale au dovedit că în marea lor majoritate subiecții au reușit să stabilească legăturile cauzale între fenomenele studiate, să transfere cunoștințele însușite la lecțiile despre continentul african în explicarea unor fenomene din alte regiuni ale globului. 78% dintre subiecți au dat răspunsuri corecte (complete sau parțial complete), 9% din aceștia au respins motivat întrebările de mai sus, iar 13% au răspuns incorect.

Iată unul din răspunsurile corecte la prima întrebare:

„ . . . plantele și animalele s-ar schimba; nu ar mai exista vegetația care există la noi în țară; populația ar fi răspîndită rar; relieful nu ar mai fi format din munți, ci și din dune de nisip. Apele vor curge în cantitate mică. Animalele se vor schimba: ursul, vulpea, lupul ș.a. de la noi vor fi înlocuite cu animale care trăiesc în regiunile tropicale — șerpi, scorpioni, șopîrle, cămile.

La aceeași întrebare, la clasele de control s-a constatat greutatea explicării acelorași probleme. Răspunsurile corecte au fost comparativ mai puține (numai 45%). Ele sînt generale, enunțiative, nemotivate, lipsite de elementele concrete care să evidențieze înțelegerea logică a legăturilor cauzale dintre fenomene, nu dovedesc spirit de independență în gîndire; elevi care au dat asemenea răspunsuri transpun mecanic unele cunoștințe la situații noi. Iată cîteva răspunsuri de acest fel:

„ . . . s-ar schimba vegetația, s-ar schimba animalele, s-ar schimba oamenii, s-ar schimba toate ...", „... vegetația s-ar transforma în vegetație tropicală, animalele ar fi altele decît animalele din țara noastră", „toate plantele și florile s-ar usca, iar animalele n-ar mai trăi..."

Aceleași diferențe dintre clasele experimentale și cele de control s-au înregistrat și la celelalte întrebări. Se remarcă, îndeosebi, că la cea de-a treia întrebare elevii claselor experimentale au făcut apel și la cunoștințele dobîndite la alte obiecte de studiu (științe naturale, cunoștințe agricole etc.), sesizînd corect că sub diferitele ei forme apa constituie o condiție esențială a vieții (faună, floră), ca și pentru activitatea de producție — dezvoltarea industriei, a agriculturii etc.

Concluzii

Cu toată exactitatea lor, acumularea — mai ales prin memorare — a cunoștințelor geografice este insuficientă pentru a contribui la dezvoltarea gîndirii elevilor.

Dezvăluirea fenomenelor geografice complexe și înțelegerea lor de către elevi nu sînt posibile decît prin ancorarea faptelor în relațiile spațio-temporale.

Noțiunile geografice complexe trebuie predate subliniind extinderea spațială a fenomenului geografic cu implicarea factorului timp alături de toți ceilalți factori principali. Numai prin conștientizarea sistematică a acestor elemente se poate obține efectul formativ în gîndire.

Se confirmă că după o perioadă de muncă didactică sistematică (în cazul nostru circa 16 lecții), în care s-a făcut comparația alternativă și succesivă a fenomenelor, analiza dependențelor interne, operarea cu note definitorii, se ajunge nu numai la o eficiență mărită ci și la efecte formative în gîndire, la accelerarea unor deducții logice, sinteze mobile etc. Numai în aceste condiții fixarea memorială a datelor nu duce la însușirea lor formală.

Corectitudinea raționamentelor deductive, desfășurarea corectă a judecăților etc. dovedesc un început sigur de efect formativ creator.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ VI-го КЛАССА

(Резюме)

Авторы исходят из гипотезы, согласно которой трудно усваиваемые понятия (климат, растительность, гидросфера, и др.) могут быть прочно усвоены если вместо изучения наизусть абстрактных определений и разнородных данных учащиеся оперируют с определительными элементами понятий и если эти понятия применяются в решении географических проблем.

Авторы считают, также, что в формировании географических понятий большую роль играют анализ и повторение.

CERTAINS ASPECTS DE LA FORMATION DES NOTIONS DE GÉOGRAPHIE CHEZ LES ÉLÈVES DE VI-e

(R é s u m é)

Les auteurs partent de l'hypothèse que les notions considérées comme difficilement assimilables par les élèves (climat, végétation, hydrosphère etc.) peuvent s'acquérir solidement si, losqu'on les enseigne, au lieu de mémoriser certaines définitions abstraites et données hétérogènes, on travaille avec les éléments définitoires des notions et si ces notions une fois formées sont utilisées dans la solution de certains problèmes géographiques.

On considère de même que, en enseignant les notions de géographie, l'analyse et la répétition aident à approfondir les notions acquises.

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF THE GEOGRAPHICAL NOTIONS AT THE VI FORM PUPILS

(A b s t r a c t)

The authors start from the assumption that those notions which are considered as hard to assimilate for the pupils (climate, vegetation, hydrosphere etc.) may be thouroughly assimilated if teaching will be based on the defining elements of the notions and if the notions formed will be used in solving some geographical problems, instead of the memorization of some abstract definitions and heterogeneous data.

They also think that analysis and repetition are useful for the specification of the assimilated notions, in teaching the geographical notions.

Concepţia marxistă cu privire la formarea omului nou

(150 de ani de la naşterea lui Karl Marx)

A. FĂRCAŞ
Universitatea „Babeş-Bolyai" - Cluj

La 5 mai 1968 s-au împlinit 150 de ani de la naşterea lui Karl Marx, întemeietorul comunismului ştiinţific, titan al gîndirii teoretice şi acţiunii revoluţionare, admirabil dascăl, îndrumător, organizator şi conducător al clasei muncitoare internaţionale.

Veşnic viu în conştiinţa oamenilor muncii şi a întregii lumi progresiste, de numele şi de geniul lui Marx se leagă o profundă revoluţie în domeniul filozofiei, al economiei politice, al istoriei şi al tuturor ştiinţelor despre om. El a înarmat astfel clasa muncitoare — clasa cea mai avansată a societăţii — nu numai cu o concepţie nouă, consecvent ştiinţifică, despre lume şi viaţă, dar şi cu ştiinţa transformării revoluţionare a lumii, ştiinţa construirii socialismului şi comunismului.

Gîndirea creatoare a lui Marx a început să crească, să se dezvolte, o dată cu clasa muncitoare, cu mişcarea muncitorească internaţională, devenind „conştiinţa în acţiune a unui secol", „fermentul tuturor frămîntărilor omeneşti" [1], filozofia şi sensul epocii contemporane.

Caracterul universal al marxismului în acţiune, se manifestă concret atît prin victoria sa în cele 14 ţări socialiste cu 1/3 din populaţia lumii, cît şi prin faptul că ideile nemuritoare ale lui Marx cuprind zi de zi inima şi mintea milioanelor de oameni ai muncii de pe toate meridianele globului. În conştiinţa lor, Marx întruchipează speranţa, năzuinţa şi lupta pentru libertate naţională şi socială, credinţa lor nestrămutată într-un viitor mai uman, mai luminos şi mai fericit pentru întreaga omenire.

Aplecat asupra descifrării legilor dezvoltării sociale în general, ale societăţii capitaliste în special, mînuind cu iscusinţă dialectica în analiza tuturor fenomenelor, Marx caută să dea răspuns problemelor ridicate de mintea iscoditoare a omului, de viaţa şi de lupta clasei muncitoare împotriva exploatării şi asupririi. Investigînd un cîmp enorm de fapte, „Marx — aşa cum spunea Engels — a făcut descoperiri de sine stătătoare în toate domeniile în care a întreprins cercetări....." [2] Dintre acestea el nu a omis nici domeniul educaţiei şi instrucţiei.

Deşi Marx n-a scris opere cu caracter pedagogic, analiza uriaşei sale moşteniri ne pune în faţa unei bogăţii nepreţuite de idei şi de teze care reflectă concepţia sa în acest domeniu. Abordarea şi soluţionarea de către Marx a unor probleme cum

---

[1] Roger Garaudy, *Karl Marx*, Ed. politică, Bucureşti, 1967, p. 5—6.
[2] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 19, Bucureşti, Ed. politică, 1964, p. 363.

sînt: scopul, necesitatea și rolul educației, caracterul social, istoric și de clasă al acesteia, problema factorilor dezvoltării, legitatea obiectivă a dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității, reprezintă tot atîtea puncte de sprijin în elaborarea teoriei marxiste despre educație și învățămînt, în fundamentarea pedagogiei ca știință.

Concepția marxistă asupra educației — parte integrantă a comunismului științific — este rodul unei analize și prelucrări geniale a tot ceea ce a creat mai bun omenirea pe acest tărîm. Ea este o dezvoltare creatoare a concepțiilor antice și moderne cu privire la om și la educația sa, a ideilor lui John Bellers, ale iluminiștilor francezi din secolul al XVIII-lea și ale utopiștilor din secolul al XIX-lea. La această moștenire teoretică se adaugă printr-o analiză tot atît de profundă, experiența pozitivă a pedagogiei și școlii burgheze, experiența proletariatului din diferite țări, precum și lupta acestuia pentru educație și învățămînt în condițiile orînduirii capitaliste. Sprijinindu-se pe toate cele de mai sus, Marx proiectează jaloanele unei „educații viitoare".

Subliniind caracterul obiectiv al educației, apariția ei în procesul complex al muncii și activității sociale, legătura dintre educație și muncă, precum și rolul muncii în formarea individului și societății umane în general, Marx consemna: „Pentru a modifica natura general-umană în așa fel încît ea să dobîndească îndemînare și iscusință într-o anumită ramură de muncă și să devină forță de muncă dezvoltată și specifică, este nevoie de o anumită instruire sau educare..." [3]. În acest fel, el ne conduce la descoperirea acelei funcții sociale a educației potrivit căreia ea este necesară și indispensabilă oricărei societăți omenești. Așa cum nu se poate concepe o societate omenească fără muncă, tot așa nu se poate concepe nici o societate fără educație. În procesul muncii, omul acumulează de-a lungul existenței sale și a omenirii o bogată experiență pe care o transmite urmașilor, împreună cu toate valorile materiale și spirituale, direct sau prin intermediul instrucției și educației, organizată conștient în acest scop. Concomitent, în același proces, omul se și transformă, își realizează natura sa intimă, potențialul ascuns al acesteia, pe scurt se realizează ca om *întreg* din toate punctele de vedere și sub toate aspectele.

Analiza făcută de Marx societății omenești și procesului fenomenului educativ de-a lungul veacurilor dezvăluie pentru prima dată în istorie caracterul social, istoric și de clasă a educației, demonstrează că scopul, conținutul, metodele și formele de organizare a educației se schimbă în funcție de schimbările ce au loc în cadrul societății de la o orînduire la alta. Referindu-se la caracterul de clasă al educației, Marx, împreună cu Engels, arată în *Manifestul Partidului Comunist*: „Comuniștii n-au inventat influența societății asupra educației; ei îi schimbă doar caracterul, smulgînd educația de sub influența clasei dominante" [4].

Bazîndu-se pe un vast material faptic cu privire la educația și instrucția dată de burghezie clasei muncitoare, făcînd un aspru rechizitoriu acesteia, Marx scoate în evidență carențele și contradicțiile ei. El subliniază caracterul îngust, limitat și unilateral al preocupărilor burgheze — în funcție de interesele sale — pentru îmbunătățirea situației materiale a maselor, pentru ridicarea nivelului lor de cultură și civilizație.

Evident, lupta împotriva exploatării, pentru formarea și dezvoltarea conștiinței clasei muncitoare, impune ca o necesitate imperioasă și imediată o anumită pregătire fizică și spirituală. Mai mult, „Partea cea mai înaintată a clasei muncitoare — cum scria Marx cu multă forță de convingere — este însă pe deplin conștientă că viitorul

[3] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966, p. 184.
[4] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 4, Ed. politică, Buc., 1958, p. 482.

ei, prin urmare și al omenirii, depinde întru totul de educația tinerei generații de muncitori" [5]. Iată de ce el consideră că în condițiile societății burgheze clasa muncitoare trebuie să lupte pentru accesul maselor la cultură, pentru un învățămînt laic, general-obligatoriu și gratuit la nivelul școlilor primare și medii, un învățămînt public care să îmbine de la o anumită vîrstă munca în producție cu educația și instrucția. Marx pune mare accent, de asemenea, și pe inițiativele luate de muncitori, orientate spre crearea unor anumite instituții culturale, sau pe revendicarea unor legi care să asigure tuturor tinerilor muncitori dreptul și accesul la învățătură. In acest sens, orice concesie smulsă burgheziei e un fapt pozitiv. Astfel, referindu-se, de exemplu, la legea din Anglia (1834), care reglementa ziua de lucru a tinerilor între 9—13 ani la 8—9 ore pe zi, cărora li se adăuga 2 ore de învățămînt, Marx spune: „Oricît de anemice par în general dispozițiile privitoare la educație ale legii cu privire la reglementarea muncii în fabrici, ele au proclamat învățămîntul elementar drept o condiție obligatorie a muncii. Succesul lor a dovedit pentru prima oară posibilitatea îmbinării învățămîntului și a gimnasticii cu munca manuală, deci și a muncii manuale cu învățămîntul și gimnastica" [6].

Supunînd criticii teoriile burgheze cu privire la educație, Marx pune și rezolvă într-un chip nou problema factorilor educației. În *Ideologia germană*, *Sfînta familie...*, *Teze asupra lui Feuerbach*, ereditatea, mediul și educația primesc o interpretare științifică, suplinindu-se legătura reciprocă și locul fiecăreia în formarea și în dezvoltarea omului, rolul conducător al educației, precum și cel al practicii revoluționare în schimbarea condițiilor de mediu. „Teoria materialistă — arată Marx — care afirmă că oamenii sînt produsul împrejurărilor și al educației și că, prin urmare, oamenii se schimbă datorită unor împrejurări noi și a unei educații noi, uită că și împrejurările sînt schimbate de oameni și că educatorul însuși trebuie să fie educat .... Coincidența dintre schimbarea împrejurărilor și schimbarea activității omenești poate fi privită și înțeleasă în mod rațional numai ca *practică revoluționară*" [7].

Punînd în centrul filozofiei și concepției sale pedagogice omul real, ființă biologică și socială („ansamblul relațiilor sociale"), proclamînd că „singura eliberare posibilă.... este eliberarea de pe pozițiile acelei teorii care proclamă omul drept făptura supremă pentru om" [8], Marx dă o interpretare materialist-științifică omului, personalității sale. Concepția filozofică și pedagogică marxistă cu privire la educarea și la dezvoltarea multilaterală a personalității reprezintă o elaborare cu totul nouă a problemei omului și personalității sale, cu indicarea posibilităților și căilor reale de realizare a acesteia în viitor.

Cu genialitatea sa, Marx surprinde și dezvăluie în opera sa *Capitalul* acțiunea nefastă a diviziunii muncii și folosirii capitaliste a mașinilor asupra omului, a personalității sale. Dar, tot atunci, în aceleași împrejurări, Marx sesizează și „germenul educației viitoare" și fundamentează necesitatea teoretică și practică a educației multilaterale și armonioase a omului.

Dacă manufactura „îl mutilează pe muncitor, transformîndu-l într-o ființă monstruoasă prin dezvoltarea artificială, unilaterală a dexterității sale, înăbușind un univers întreg de înclinații și aptitudini productive, iar individul este divizat, transformat într-un instrument automat al unei munci parțiale" [9], „marea industrie, prin însăși catastrofele ei, impune ca o problemă de viață și de moarte necesitatea

[5] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 16, Ed. politică, Buc., 1963, p. 206.
[6] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966, p. 491.
[7] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 3 Ed. politică, Buc., 1958, p. 5—6.
[8] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 1, Ed. politică, Buc., 1957, p. 427.
[9] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966, p. 371.

de a recunoaște alternarea felului de muncă și, prin urmare, pregătirea cît mai multilaterală a muncitorului ca o *lege socială a producției* (s. n., A. F.)... de a înlocui individul parțial, simplu purtător al unei funcții sociale parțiale, cu individul dezvoltat în toate privințele, pentru care diferitele funcții sociale sînt feluri de activitate care alternează"[10].

Astfel stînd lucrurile, concepția lui Marx cu privire la dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității apare ca o consecință a unor factori obiectivi și se impune ca o legitate socială. În *Instrucțiuni pentru delegații Consiliului central provizoriu*, scrise pentru Congresul Internaționalei I (1866), referindu-se la educația multilaterală, arată că prin aceasta înțelegem trei lucruri: „În primul rînd: *educația intelectuală*. În al doilea rînd: *educația fizică*, așa cum se face în școlile de gimnastică sau prin exercițiile militare. În al treilea rînd: *învățămîntul tehnic*, care inițiază copilul și adolescentul în principiile de bază ale tuturor proceselor de producție și îl deprind în același timp să mînuiască cele mai elementare unelte folosite în toate ramurile"[11]

Deci, după Marx, scopul educației comuniste fiind dezvoltarea multilaterală și armonioasă a personalității, el va aviza trei laturi principale: educația intelectuală, educația fizică și educația tehnică (politehnică). Celelalte laturi ale educației comuniste: educația morală și educația estetică n-au fost nici ele neglijate de Marx, ci le-a analizat în relație cu educația intelectuală. Ulterior au fost studiate separat și indicate de către V. I. Lenin ca laturi distincte ale educației comuniste.

Referindu-se la *educația intelectuală*, Marx o consideră drept primul element necesar dezvoltării multilaterale a personalității. El dă o importanță deosebită teoriei, științei și instrucției. „În știință — spune Engels — el vede în primul rînd o pîrghie a istoriei, o forță revoluționară în cel mai înalt înțeles al cuvîntului. Și tocmai sub acest aspect a folosit-o el și a văzut rostul imenselor sale cunoștințe, în special al celor din toate domeniile istoriei"[12], iar mai departe continuă: „Pentru Marx știința era o forță revoluționară".[13] Adresîndu-se cititorilor săi, Marx arată că „Drumul spre știință nu este pietruit, și numai cei care nu se sperie de osteneala urcușului pe cărările ei abrupte pot nădăjdui că vor ajunge pe culmile ei luminoase"[14]. Ori care ar fi greutățile întîmpinate în cale, o dată ajunși aici „știința nu trebuie să constituie o plăcere egoistă: cei care au fericirea să se poată consacra scopurilor științifice să fie și cei dintîi care-și pun cunoștințele lor în slujba omenirii". „Să muncești pentru omenire", aceasta era una din devizele sale preferate, așa după cum ne mărturisește Paul Lafargue[15]. Deci, sensul însușirii cunoștințelor este acela al directivării lor în folosul societății. Acesta trebuie să indice, după Marx, însăși alegerea profesiunii, în care drept călăuză este „binele omenirii și propria noastră desăvîrșire".

Dezvoltarea intelectuală a clasei muncitoare este socotită de el drept o garanție a înarmării și activării în direcția transformării lumii în interesele ei. Intreaga concepție cu privire la educația intelectuală și necesitatea ei pentru clasa muncitoare se poate rezuma în cuvintele: „*Învățați! Învățați!* Acesta era — scrie W. Liebknecht — imperativul categoric, pe care-l rostea atît de des, ilustrat prin exemplul lui per-

[10] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966, p. 496.
[11] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 16, Ed. politică, Buc., 1963, p. 207.
[12] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 19, Ed. politică, Buc., 1964, p. 360.
[13] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 19, Ed. politică, Buc., 1964, p. 363.
[14] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966, p. 31.
[15] *Maurul și generalul. Amintiri despre Marx și Engels*. Ed. politică, București, 1966, p. 248.

sonal, și care se desprinde din simpla contemplare a acestei grandioase minți în continuă activitate" [16].

În cadrul educației intelectuale, în afara altor obiecte de învățămînt, Marx manifestă un interes deosebit față de limbile străine, care constituie un mijloc de cunoaștere și de însușire a culturii umane, precum și o „armă în lupta vieții". Faptul poate fi ilustrat de asemenea prin preocupările și exemplul său. În această ordine de idei, Maxim Kovalevski spune despre Marx: „Nu numai că vorbea curgător germana, engleza și franceza, dar putea citi și rusa, italiana, spaniola și româna" [17]. Tot referitor la limba română — continuă el — „...odată l-am găsit citind ziarul „Românul" și am avut ocazia să mă conving că se descurcă lesne în... limba română" [18].

În ce privește *educația morală*, reținem, pe de o parte, contribuția sa, alături de Fr. Engels, la elucidarea originii și esenței acesteia, iar pe de altă parte, reliefarea sensului moral al acțiunii revoluționare pentru doborîrea vechii orînduiri și construirea comunismului. În focul acestei lupte se dezvoltă calitățile morale ale omului muncii, printre care: încrederea în forțele proprii și ale clasei sale, solidaritatea, spiritul de sacrificiu, fermitatea, hotărîrea, dragostea profundă față de patrie, internaționalismul și umanismul, sentimente și convingeri morale ferme. În opoziție cu individualismul burghez, Marx militează pentru educarea oamenilor muncii, a tineretului, în spiritul colectivismului. Patriotismul și internaționalismul — în concepția sa — sînt într-o unitate dialectică și indisolubilă.

Tot în contextul educației intelectuale, caracterizînd operele marilor scriitori ai timpului, evidențiază rolul artei în procesul de cunoaștere și de formare a personalității multilaterale. În ceea ce privește viitorul, Marx consideră că noua orînduire, comunismul, va crea toate condițiile nu pentru ca fiecare să-l poată înlocui pe Rafael, ci ca „fiecare om în care zace un Rafael... să aibă posibilitatea de a se dezvolta nestînjenit" [19].

Abordînd problema *educației fizice*, Marx, în *Capitalul*, relevă, în repetate rînduri, rolul gimnasticii ca mijloc de educație și de formare multilaterală. În aceeași ordine, se referă și la exercițiile militare. Mai pe larg problema este tratată și explicată de către Fr. Engels.

Învățămîntul tehnic (politehnic), de asemenea, constituie una din laturile educației comuniste, multilaterale. Problema a fost pusă de către Marx în: *Instrucțiuni...*, *Critica programului de la Gotha*, *Capitalul* și altele. Producția modernă, experiența pozitivă a lui Owen, indică lui Marx direcția îmbinării pe viitor a educației și instrucției cu munca. „Cum arată amănunțit Robert Owen — scrie K. Marx — sistemul de fabrică a dat naștere unei educații a viitorului, care va îmbina pentru toți copiii trecuți de o anumită vîrstă munca productivă cu învățămîntul și cu gimnastica, nu numai ca o metodă pentru sporirea producției sociale, ci și ca singura metodă pentru formarea unor oameni multilateral dezvoltați" [20]. Însă, așa cum nici problemele celelalte legate de educație și învățămînt nu-și pot găsi o rezolvare deplină decît în socialism, tot așa și educația tehnică (politehnică) — arată K. Marx — se va realiza numai în condițiile noii orînduiri. Iată de ce spune Marx: Dacă legislația cu privire la reglementarea muncii în fabrici, prima concesie smulsă cu greutate capitalului, îmbină cu munca în fabrică doar învățămîntul elementar, inevitabila cucerire a puterii politice de către clasa muncitoare

[16] *Op. cit.*, p. 59.
[17] *Op. cit.*, p. 295.
[18] *Op. cit.*, p. 298.
[19] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 3, Ed. politică, Buc., 1962, p. 410.
[20] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 23, Ed. politică, Buc., 1966, p. 492.

va cuceri fără nici o îndoială şi pentru învăţământul tehnologic, teoretic şi practic, locul cuvenit..." [21].

Bineînţeles, Marx concepe realizarea tuturor sarcinilor educaţiei comuniste în cadrul procesului unitar şi complex al întregii acţiuni educative, în care se îmbină organic, în relaţie de interdependenţă, toate aspectele fenomenului educativ.

Concepţia marxistă cu privire la educaţie şi învăţământ, la formarea omului nou, a fost dezvoltată în mod creator de către Engels — prietenul şi colaboratorul său cel mai apropiat — iar în alte condiţii istorice de către V. I. Lenin, precum şi de partidele comuniste şi muncitoreşti în activitatea lor teoretică şi practică.

★

Clasa muncitoare din România, însuşindu-şi nemuritoarele idei marxiste — începînd cu ultimul sfert al secolului trecut — a asimilat şi integrat în cultura română şi concepţia marxistă cu privire la educaţie şi învăţământ, la formarea şi la dezvoltarea plenară a omului.

Partidul Comunist Român, în temeiul analizei profund ştiinţifice şi multilaterale, ţinînd seama de întreaga moştenire marxist-leninistă, precum şi de experienţa pozitivă a şcolii române şi străine, în funcţie de condiţiile şi necesităţile noastre concrete, a elaborat liniile directoare care să asigure dezvoltarea mereu ascendentă a învăţământului şi culturii româneşti. În acelaşi timp, au fost create toate condiţiile materiale şi spirituale pentru formarea şi educarea omului societăţii socialiste.

La cea de-a 150-a aniversare de la naşterea lui Karl Marx, geniala sa învăţătură constituie călăuza în construirea socialismului şi comunismului, luminînd calea luptei pentru eliberarea şi emanciparea omului.

Principiile politicii şcolare a lui Spiru C. Haret

Lector ION ROMAN
Universitatea „Al. I. Cuza" — Iaşi

Urmat cu entuziasm de o generaţie întreagă de învăţători şi profesori, numit de N. Iorga „marele ministru", iar de germanul H. Brandsch drept cel mai de seamă pedagog român al epocii, Spiru C. Haret este citat şi astăzi alături de mari personalităţi din trecut care au adus o contribuţie însemnată la făurirea României moderne [1]. Este astfel explicabil interesul pe care-l au cercetătorii istoriei pedagogiei româneşti de jumătate de veac pentru activitatea şi opera sa.

Unii dintre cercetătorii mai vechi care au studiat politica şcolară a lui Spiru C. Haret au explicat-o cu precădere prin formaţia sa ştiinţifică şi morală. De exemplu, după matematicianul G. Ţiţeica „...Haret a văzut în chestiunea învăţământului o parte dintr-o problemă mai vastă, problema stabilităţii sociale, analoagă cu a stabilităţii

---

[21] *Idem*, p. 496.

[1] A. Oţetea, *Centenarul Academiei Române*, „Revista învăţământului superior" nr. 9/1966, p. 15; D. Dumitrescu, *Imagini ale evoluţiei ştiinţei şi culturii româneşti*, „Scînteia" nr. 7144/27.X.1966.

sistemului planetar, care-i frămîntase mintea în tinereţe" [2]. Iar „...dacă Haret a urmărit cu îndărătnicie o idee mare — ridicarea ţărănimii şi prin ea ridicarea ţării — adevăratul motiv, cauza adîncă e că a gustat din tinereţe din cupa dezinteresată a ştiinţei pure şi înălţătoare, că s-a adăpat din vremea fericită a formării sufleteşti la izvorul cristalin al cercetării ştiinţifice" [3]. G. G. Antonescu îl considera pe Spiru C. Haret un „reformator pedagog", adică unul care face parte din „acei oameni care consideră că prin educaţie pot să aducă cele mai importante reforme în viaţa socială şi care, cu această bună intenţie, caută să se informeze şi să ajungă la anumite principii, pe care să-şi poată baza reformele lor" [4]. Din această perspectivă, G. G. Antonescu distinge următoarele principii ale politicii şcolare a lui Haret: principiul democratic, al educaţiei individualiste (al respectării particularităţilor de vîrstă şi individuale — I. R.), principiul activismului şi principiul naţionalist *.

Alţi cercetători au semnalat şi anumiţi factori obiectivi care au influenţat politica şcolară a lui Haret. De exemplu, N. G. Longinescu explică activitatea lui Haret prin starea de atunci a şcolii noastre. Referindu-se la cei care susţineau că Haret a lucrat sub influenţa ideilor lui Pestalozzi, N. G, Longinescu scria: „Am motive să afirm cu certitudine că Haret habar n-avea de Pestalozzi". „...Haret n-a împrumutat această notă pestalozziană a misiunii şcolii, ci el a conceput-o din observaţiile lui asupra şcolii noastre, (...) asupra cîtorva învăţători cu iniţiativă şi în scopul de a mări eficacitatea culturală a şcolii în pustiul analfabetismului nostru". ...„În concepţia lui Haret, activitatea extraşcolară era o prelungire a activităţii intraşcolare, prelungire care la rîndul ei trebuie să se întoarcă asupra şcolii, mărind şi potenţînd roadele ei" [5]. Subliniind importanţa naţională a activităţii lui Haret în ceea ce priveşte politica sa şcolară, Marin I. Nicolescu, într-o lucrare de proporţii mai mari, o explică prin anumite funcţii ale şcolii, determinate de societatea văzută ca organism sau tot supraindividual: funcţia educativă, funcţia culturală şi funcţia de pregătire pentru viaţa politică. Potrivit cu aceste funcţii, politica şcolară a lui Haret ar fi fost condusă de următoarele principii diriguitoare: principiul învăţămîntului educativ, al învăţămîntului naţional, al culturalizării şi al legării şcolii de viaţă [6]. În **Istoria pedagogiei româneşti**, Ştefan Bîrsănescu, privind politica şcolară a lui Spiru C. Haret într-un cadru mai larg, consideră că ea a fost iluminată, naţională, democratică şi socială[7]. În studiile introductive la **Operele lui Spiru C. Haret** Gh. Adamescu se situează aproximativ pe aceleaşi poziţii.

Limitîndu-ne la aceste cercetări mai vechi, este limpede că se impune necesitatea aprofundării cauzelor obiective şi subiective ale politicii şcolare a lui Haret, cît şi efectuarea unei distincţii clare între principiile diriguitoare ale politicii şcolare şi cele ale procesului de învăţămînt (didacticii).

Cercetătorii mai noi care, pe baza materialismului istoric, au încercat o analiză mai profundă a cauzelor şi principiilor politicii şcolare a lui Haret, au scos în evidenţă îndeosebi condiţiile social-istorice care i-au influenţat concepţiile şi activitatea. Întrucît pe atunci nu erau elaborate încă suficient modalităţile ştiinţifice de abordare

---

[2] G. Ţiţeica, *Din viaţa şi activitatea lui Spiru C. Haret*, Bucureşti, 1914, p. 23.
[3] *Ibidem*, p. 27.
[4] G. G. Antonescu, *Spiru C. Haret ca pedagog*, Bucureşti, 1934, p. 4.
* Termenul de *naţionalist* se folosea atunci cu înţelesul de naţional.
[5] N. G. Longinescu, *Haret şi Maiorescu*, Bucureşti, 1933, p. 4—6.
[6] Marin I. Nicolescu, *Spiru Haret, pedagog naţional*, Bucureşti, 1933, p. 70 şi urm.
[7] Cf. Şt. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei româneşti*, în *Istoria filozofiei moderne*, vol. V, Bucureşti, 1941, p. 723.

a istoriei naționale ca atare, autorii respectivi au văzut în Haret în primul rînd un exponent al politicii și intereselor burgheziei și chiar ale moșierimii.

Analiza făcută de către tovarășul Nicolae Ceaușescu structurii economice și sociale a României de la sfîrșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea arată că în acea epocă „...România se afla în prima fază a dezvoltării capitalismului", condiție în care singura clasă în întregime reacționară și care „frîna evoluția întregii economii" era moșierimea[8]. Această analiză aduce posibilitatea aprecierii științifice a tuturor forțelor sociale existente la acea dată în țară, a fenomenelor social-culturale cărora ele le-au dat naștere și a interacțiunii dintre acestea din urmă și cele dintîi.

Prin politica sa școlară și culturală, Haret a sprijinit tocmai acele clase și pături sociale interesate obiectiv în dezvoltarea progresului social. Haret nu a văzut forța de clasă a proletariatului și nici rolul lui istoric, dar nici nu a văzut în muncitori o pătură „primejdioasă" și „antisocială", cum afirmau atîția alții, ci, dimpotrivă, o pătură socială cu rol constructiv. Nu a privit niciodată cu simpatie pe cei bogați, îndeosebi pe moșieri, despre care scria că „atavismul îi face să se teamă în mod instinctiv de tot ce are aerul că poate duce la emanciparea clasei țărănești". Totodată, a denunțat cu energie abuzurile arendașilor, considerîndu-le, pe bună dreptate, una din cauzele răscoalelor din 1907[9]. În schimb, Haret s-a orientat spre țărănime, care atunci — așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — „reprezenta o puternică forță progresistă a societății, dar, datorită lipsei de organizare, ea nu-și putea pune încă în valoare întregul potențial revoluționar". Prin reorganizarea învățămîntului secundar și superior, Haret a sprijinit procesul de dezvoltare a științei, artei și culturii, de formare a intelectualității, care „...cu toate contradicțiile din atitudinea sa politică a jucat un rol de seamă în viața social-politică a României". Haret a fost, firește, un exponent al politicii burgheziei liberale, dar nu ca un burghez oarecare, ci ca unul care și-a dat seama că dezvoltarea industriei, a comerțului și a transporturilor, aplicarea științei în producție, corespundeau — cum spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu — „cerințelor obiective ale progresului societății". Haret a militat pentru întărirea prestigiului și unității statului. Firește, statul de atunci își păstra în întregime caracterul de clasă, dar în condițiile în care trusturile străine „se amestecau în treburile interne ale României, știrbind grav independența și suveranitatea țării", atitudinea lui Haret corespundea unei mari necesități naționale. Se poate conchide astfel că, sprijinind forțele sociale interesate obiectiv în dezvoltarea societății românești de atunci, Haret, în politica sa școlară și culturală, a depășit punctul de vedere strict burghez și a desfășurat o activitate de interes național.

Într-o țară aflată în prima fază a dezvoltării capitalismului, viziunea sociologică mecanicistă și iluministă asupra societății nu reprezintă o ideologie desuetă și retrogradă, ci, dimpotrivă, o ideologie care are încă de îndeplinit un rol progresist. Teoria mecanicii sociale l-a dus pe Haret la concluzia luptei pentru întărirea statului național-unitar, și statul român avea pe atunci multă nevoie de așa ceva, iar concepția sa iluministă l-a determinat să lupte toată viața cu sinceritate și generozitate pentru dezvoltarea economică și culturală a țării.

Politica școlară și culturală a lui Haret are limitele impuse de asemenea concepții. Haret nu a fost un revoluționar. El a militat doar pentru îmbunătățirea stării materiale și culturale a poporului în condițiile date, deci fără schimbarea orînduirii sociale. Însuflețită de un patriotism autentic, activitatea sa a depășit totuși punctul de vedere strict burghez și se înscrie pe linia eforturilor de interes național.

---

[8] Aceste citate și următoarele sînt extrase din expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la a 45-a aniversare a P.C.R., p. 11—14.

[9] Cf. *Operele lui Spiru C. Haret*, ed. Gh. Adamescu, vol. VI, p. 40.

Principiile politicii şcolare a lui Haret reflectă tocmai orientarea sa spre forţele progresiste ale ţării şi sprijinirea lor atît cît i-au permis condiţiile în care a trăit şi concepţiile de care a fost dominat. Astfel, în politica şcolară a lui Haret distingem:

1. Principiul învăţămîntului democratic

Continuînd linia marilor ideologi patruzecioptişti din ţara noastră, Haret a considerat că masele largi populare, în primul rînd ţărănimea, constituie principala forţă socială a ţării. Starea gravă de incultură şi de sărăcie în care se afla ţărănimea constituia o piedică în calea dezvoltării ţărănimii şi a ţării însăşi. Ca urmare, Haret a acordat o atenţie constantă învăţămîntului de masă (primar), cu precădere celui sătesc — care se afla într-o stare mai proastă decît cel de la oraşe.

Haret a sesizat cele trei cauze care făceau din învăţămîntul sătesc o instituţie iluzorie şi anume: lipsa localurilor, lipsa învăţătorilor şi sărăcia părinţilor elevilor. În consecinţă, a acţionat în toate aceste trei direcţii. Prin împrumuturi acordate comunelor prin Casa Şcoalelor şi prin introducerea învăţămîntului pe jumătăţi de zi (două clase dimineaţa şi două clase după-masa) a rezolvat în mare măsură necesarul de spaţiu de şcolarizare. A sporit considerabil numărul elevilor la şcolile normale de învăţători, a venit în ajutorul părinţilor elevilor prin cantine şi internate şcolare la sate, prin ajutoare în haine, încălţăminte etc. La oraşe, de o importanţă deosebită a fost împărţirea oraşelor în circumscripţii şcolare şi obligarea comunelor orăşeneşti de a construi localuri de şcoli în fiecare circumscripţie şcolară.

În urma acestor măsuri, în aproximativ 10 ani cît a durat ministeriatul lui Haret, numărul şcolilor primare, al învăţătorilor şi al elevilor cu frecvenţă regulată a sporit de circa 3 ori mai mult decît în perioada 1864—1894 [10]. Ca urmare, a crescut şi numărul ştiutorilor de carte în ţară. Astfel, în 1899, totalul ştiutorilor de carte din ţară era de 22%, iar în 1909 de 39,4% — adică o creştere de 17% în 10 ani. Raportîndu-se numai la populaţia rurală, în 1899 erau 15,2% ştiutori de carte, iar în 1909 erau 34,7% ştiutori de carte, adică o creştere de 19,5% în 10 ani.

Mai trebuie adăugat că orientarea lui Haret spre ţărănime, spre masele populare în general, s-a reflectat nu numai în politica sa şcolară, ci şi în politica de răspîndire a culturii în masele ţărăneşti, pe care a iniţiat-o în pofida partidului conservator, a moşierimii ca atare [11].

Principiul democratic al învăţămîntului în politica şcolară a lui Haret, s-a tradus deci, pe de o parte, prin dezvoltarea reţelei de şcoli primare, sporirea numărului învăţătorilor şi îmbunătăţirea considerabilă a frecvenţei, iar pe de altă parte, prin măsuri pentru ridicarea nivelului moral, cultural şi material al maselor, îndeosebi al ţărănimii.

Trebuie semnalată aici acea limită a ideologiei iluministe potrivit căreia factorul cultural ar fi factorul hotărîtor al dezvoltării societăţii şi în virtutea căreia Haret vorbea de educaţia pentru armonia dintre clasele sociale.

2. Principiul învăţămîntului unitar

Un alt principiu, care rezultă ca o consecinţă necesară a principiului învăţămîntului democratic, este principiul învăţămîntului unitar. Aceasta înseamnă că diferitele grade şi tipuri de învăţămînt să fie astfel organizate, încît orice copil, în funcţie

---

[10] Cf. Gh. Adamescu, *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. I, *Prefaţa*.

[11] Vezi *Dezbaterile parlamentare* din 24 şi 25 ianuarie 1908; Gh. Adamescu, *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. VI, p. 1—71.

de posibilitățile sale să poată străbate toate gradele de învățămînt, fără ca vreo dispoziție sau lege juridică să-l împiedice de la aceasta.

Această preocupare a existat în politica școlară burgheză, dar teoretic și sporadic. În fapt, s-au înregistrat multe deficiențe, în sensul că au existat numeroase tipuri de școli înfundate. Nici Haret nu a putut realiza pe deplin acest principiu al organizării învățămîntului. În comparație cu situația pe care a găsit-o, el s-a străduit să realizeze cîteva lucrări importante:

— Să restabilească unitatea școlii primare la orașe și sate, unitate grav lezată prin legea învățămîntului primar dată de guvernul conservator în 1893. Astfel, în calitate de raportor al legii lui P. Poni din 1896, Haret spunea că ceea ce deosebește esențial proiectul de lege a lui P. Poni de legea din 1893 este „partea privitoare la unitatea învățămîntului primar, lucru care de altmintrelea nu este secundar... [12].

— Prin legea învățămîntului secundar și superior din 1898, Haret a reorganizat învățămîntul secundar teoretic în două cicluri de cîte 4 clase, stabilind o mai bună legătură între ciclul secundar inferior (gimnaziu) și ciclul secundar superior și între acestea din urmă și învățămîntul superior. Totodată, absolvenții de gimnaziu aveau posibilitatea de a se încadra într-o muncă oarecare fără a urma ciclul superior. Aceleași lucruri sînt prevăzute prin legea din 1898 și pentru învățămîntul secundar de fete.

Deși realizat parțial, principiul învățămîntului unitar este afirmat și susținut cu tărie de către Haret, conform cu concepția sa că educația „...nu trebuie să împiedice circulația forțelor naționale, căci în societățile moderne curentul forțelor trebuie să meargă liber de jos în sus și de sus în jos".

8. Principiul învățămîntului național

Vorbind despre acest principiu al politicii școlare a lui Haret, trebuie să spulberăm din capul locului părerea că în politica școlară Haret ar fi avut o atitudine naționalistă. Această părere s-a întemeiat doar pe faptul că Haret folosea, ca și alții în vremea sa, cuvîntul „naționalist" în loc de „național". În nici un caz nu poate fi naționalist în sensul de azi al cuvîntului unul care scria că: „...ochilor minții mele România viitoare nu se prezintă sub figura unui războinic, ci sub aceea a geniului păcii și al luminii, propagînd limba, cultura românească, numai prin farmecul și geniul nostru propriu național", sau: „Este foarte departe de mine gîndul vreunei încercări de deznaționalizare, pe cale școlară sau altfel, a naționalităților străine care fac parte integrantă din statul român... au trecut timpurile cînd un cuceritor îmbătat de gloria și de puterea lui putea crede că ființa unui popor se poate suprima în scurtă vreme prin un act violent" [13].

Prin formația sa științifică amplă, Haret a intuit faptul că națiunea este un stadiu necesar al dezvoltării sociale. În acest sens, el scria în ianuarie 1907, în „Revista generală a învățămîntului": „Niciodată poate în trecut nu s-a văzut ridicate în același timp atîtea chestiuni fundamentale, de a căror soluție să atîrne îndrumarea viitoare a omenirii. Printre aceste chestii, una din cele mai însemnate este învierea principiului naționalităților, în virtutea căruia fiecare popor caută să-și asigure existența, unind într-un mănunchi toate elementele naționale, pe care le constituie unitatea de

[12] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. VI, p. 11—12.
[13] Spiru Haret, *Școala naționalistă*, Buc., 1907, p. 5.

limbă, de tradiţii, de credinţă, de aspiraţii şi de nevoi. În lupta aceasta mai mult sau mai puţin pacifică, şcoala, dacă nu este cea dintîi, este desigur printre cele dintîi şi are cele mai puternice mijloace de acţiune". Potrivit cu această convingere, Haret considera că şcoala are ca sarcină principală să facă educaţie pentru independenţa şi unitatea naţională şi de stat.

Faţă de poziţia partidului conservator care considera că „şcoala primară nu este de loc destinată de a forma cetăţeni buni şi folositori patriei, ci oameni cu cultură oarecare" [15], Haret declara că „Adevăratul rol al şcolii primare este ca să formeze cetăţeni buni şi folositori patriei, şi dacă şcoala primară nu ar realiza scopul acesta, ar fi de prisos că o avem, sau cel puţin importanţa ei s-ar reduce foarte mult" [16]. La Congresul învăţătorilor din 1905, Haret a fost mult mai categoric, declarînd că „şcoala primară trebuie să fie adevărată şcoală naţională, sau să nu fie de loc".

Pentru realizarea acestui principiu de educaţie, Haret a luat numeroase măsuri, dintre care citãm :

— Îndrumarea sistematică a învăţătorilor în acest sens.

— Includerea în manualele şcolare a unor bucăţi cu conţinut patriotic (legende, povestiri istorice etc.).

— Stimularea scriitorilor şi compozitorilor pentru a scrie opere cu conţinut patriotic pentru tineretul şcolar. În această privinţă a făcut chiar un vast plan de lucrări realizat în parte. Menţionăm că lucrarea lui Al. Vlahuţă, *România pitorească*, a fost elaborată pe baza acestui plan al lui Haret.

— Introducerea în şcoală a unor serbări cu caracter naţional-patriotic (Serbarea de la Călugăreni, Serbarea Unirii ş. a).

— Introducerea unor jocuri naţionale (dansuri populare, jocul de oină).

— Înzestrarea şcolilor cu material didactic adecvat : hărţi şi tablouri istorice etc.

— Organizarea de excursii şcolare la locuri şi monumente istorice, acţiuni de îngrijire a acestora etc.

— Ridicarea la un nivel înalt a predării istoriei şi geografiei patriei. Despre importanţa istoriei patriei, scria : „Istoria naţională este cea mai însemnată dintre toate învăţămintele, căci prin ea vom putea înălţa sufletul Românului".

— Lichidarea abuzurilor din şcolile particulare în care se făcea elevilor o educaţie antinaţională. Relatînd că în institutele catolice „Istoria, geografia ţării ori nu se învaţă de loc, ori se prezintă mai mult spre batjocura ţării", că în aceste institute se laudă ţări străine şi suverani străini, Haret, deşi nu mai era ministru în timpul în care publică acestea, scria : „În prima linie avem datoria de a ne apăra drepturile noastre de stat liber, stăpîn la el acasă. Oaspeţii nepoftiţi care îşi permit să se amestece acolo unde nu au ce căuta trebuie primiţi în acelaşi fel, cum am fi noi primiţi în ţara lor, dacă ne-am permite acelaşi lucru acolo" [17].

Deşi greşea profund în ce priveşte „armonia claselor" şi rolul monarhiei, Haret are totuşi meritul deosebit de a fi dat şcolii orientarea naţională care răspundea unei înalte necesităţi obiective. Conştiinţa unităţii naţionale existente astăzi la poporul nostru se datoreşte în bună măsură şi educaţiei pe care au făcut-o maselor largi învăţătorii la îndemnul lui Haret.

---

[14] *Ibidem*, p. 4.
[15] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. IV, p. 12.
[16] *Ibidem*, vol. IV, p. 12.
[17] Spiru C. Haret, *Şcoala naţionalistă*, Bucureşti, 1907, p. 8.

4. Principiul legăturii dintre şcoală, viaţă, societate şi producţie, sau principiul învăţămîntului realist

În societatea bazată pe clase antagoniste, şcoala, ca instrument de stat, nu poate răspunde în egală măsură intereselor tuturor claselor sociale. De aceea, în general, şcoala din societatea burgheză, prezintă o anumită ruptură între teorie şi practică, între conţinutul învăţămîntului şi viaţă.

Haret, care voia să facă din şcoală un instrument de dezvoltare a claselor productive şi-a dat seama de aceste tare ale şcolii din timpul său şi a încercat, pe cît i-a stat în putinţă, să le înlăture. În raportul către rege din 1903 scria: „Şcoala primară rurală reţine pe copilul de sătean timp de 5 pînă la 7 ani, dar în timpul acesta, ea-i dă numai cunoştinţe teoretice fără a-i da în acelaşi timp vreo pregătire deosebită anume în vederea chemării lui viitoare de cultivator de pămînt" [18]. Despre şcoala secundară scria că ea pregăteşte întreaga pătură cultă a ţării „după principiile educative ale sec. XVI, iar nu pentru a cunoaşte viaţa actuală, cu ale cărei greutăţi are de luptat"... „Învăţămîntul secundar astfel înţeles (...) nu putea să convină decît mai ales claselor avute (...). Dar pentru partea cea mai mare din populaţie care nu este avută, care prin urmare nu-şi poate plăti luxul de a cheltui 11 ani numai în scopul de a-şi forma inima şi cugetarea după principiile lui Platon şi Aristotel, care trebuie de timpuriu, încă din copilărie, să-şi creeze mijloace de trai pentru mai tîrziu, un învăţămînt ca acela era cu desăvîrşire nesuficient şi necorespunzător" [19]. Arătînd că şcoala secundară pregătea numai funcţionari, Haret scria în continuare: „...căci dacă au fost şi au prosperat naţiuni numai de agricultori, de comercianţi sau de meseriaşi, nu s-au pomenit încă să fi trăit vreun popor numai de funcţionari". Haret conchidea că „...sistemul nostru şcolar de pînă acum păcătuia contra naţionalităţii noastre, pe cîtă vreme, în loc de a contribui la întărirea ei prin dezvoltarea completă şi armonioasă a tuturor forţelor ei, aducea, din contră, slăbirea ei prin anihilarea tuturor acestor forţe în favoarea uneia singure" [20].

Ţintind la remedierea acestei stări de lucruri, Haret a introdus obiecte noi în programa învăţămîntului primar: îndeletniciri practice, lucrul manual, practica agricolă ş.a.m.d. instruind învăţătorii în această privinţă şi introducînd modificările necesare în programele şcolare.

Prin legea învăţămîntului secundar şi superior din 1898, Haret a introdus trifurcarea cursului superior de liceu în secţiile: clasică, reală şi modernă, punînd liceul real pe picior de egalitate cu cel clasic. Prin aceeaşi lege a introdus instituţiile anexe în învăţămîntul superior: laboratoare, clinici universitare şi seminarii pedagogice — în vederea pregătirii practice a studenţilor.

Prin legea din 1864, învăţămîntul profesional consta dintr-un număr restrîns de şcoli agricole şi de meserii, destul de costisitoare, şi dintr-un număr de gimnazii zise reale, care de fapt erau o copie a cursului inferior de liceu. Ca urmare, acest învăţămînt exercita o influenţă foarte restrînsă în ansamblul economic şi cultural al ţării.

Pornind de la ideea că şcoala trebuie să fie un mijloc al dezvoltării ţării, Haret pune problema învăţămîntului profesional într-un cadru mai larg, acela al industria-

---

[18] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, p. 208.
[19] *Idem*, p. 208—209.
[20] *Idem*, p. 210.

lizării ţării. „Nu cu două şcoli superioare de meserii se putea deştepta în poporul român, gustul pentru industrie" — scria Haret în acelaşi raport către rege în 1903[21]. Haret îşi dădea seama de necesitatea industrializării ţării, de aceea voia ca învăţământul profesional să facă *educaţie* pentru industrie şi să pregătească un număr cît mai mare de lucrători şi meseriaşi care vor putea fi angajaţi în industria mare. Pentru aceasta trebuiau luate mai multe măsuri: să se frîneze orientarea exagerată a tineretului spre liceul teoretic, să se formeze o opinie publică favorabilă industriei şi să se înfiinţeze un mare număr de şcoli profesionale, accesibile copiilor săraci[22].

Firește, strădania lui Haret de a lega învăţământul de viaţă, de societate, de producţie, n-a putut reuşi pe deplin. Structura de clasă a societăţii de atunci nu putea să nu limiteze toate aceste măsuri. Totuşi, legile şi regulamentele şcolare elaborate de Haret au avut un rol preponderent în dezvoltarea şcolii noastre în primele trei decenii ale secolului XX.

În concepţia lui Haret, şcoala trebuia să fie nu numai o problemă de stat, ci o problemă a întregului popor. De aceea, cu o energie fără precedent, Haret a mobilizat în sprijinul şcolii intelectualii cu dragostea faţă de popor, corpul didactic, mase mari de orăşeni şi ţărani, prefecţi, proprietari binevoitori, comercianţi, prelaţi bisericeşti etc. Practica lui Haret de a publica rapoarte şi dări de seamă despre activitatea ministerului, de a organiza dezbateri publice, expoziţii, serbări şcolare cu mulţi invitaţi etc. a scos treptat şcoala de sub vălul indiferenţei generale şi a situat-o în centrul atenţiei marelui public. Preocuparea de a face din şcoală o problemă a întregului popor rămîne unul din cele mai valoroase aspecte ale politicii şcolare a lui Haret şi o tradiţie ce va fi mereu actuală.

5. O justă politică de pregătire, de perfecţionare şi de promovare a cadrelor didactice

Haret şi-a dat seama că mijlocul principal al realizării unei politici şcolare este corpul didactic. De aceea, s-a ocupat cu toată energia de îmbunătăţirea pregătirii corpului didactic, de perfecţionarea lui, de selecţionarea şi promovarea cadrelor de conducere după merit, de îmbunătăţirea stării materiale şi morale a corpului didactic. În această ordine de idei, ar trebui să ne ocupăm de măsurile luate de Haret pentru îmbunătăţirea învăţămîntului în şcolile normale de învăţători, pentru pregătirea practic-pedagogică a viitorilor profesori, pentru perfecţionarea corpului didactic etc. Ne vom ocupa doar de modalităţile prin care Haret a legat învăţătorii de şcoală, de ţară, de popor, şi anume: a) *Angajarea profundă a învăţătorilor în idealul naţional şi umanitar al epocii.* Principala idee a epocii fiind ideea întregirii unităţii statului naţional român, Haret a trezit şi înălţat conştiinţa morală a învăţătorilor atunci cînd le-a dat ca sarcină educaţia pentru făurirea unităţii naţionale şi afirmarea României pe plan internaţional, prin valori cultural-umanitariste.

b) *Angajarea profundă a învăţătorilor în munca de ridicare material-culturală şi morală a ţărănimii.* Marea majoritate a învăţătorilor erau fii de ţărani, îndeosebi de ţărani săraci. Între ei şi ţărănime era o legătură puternică. Conştiinţa învăţătorilor a înregistrat un nou grad de dezvoltare, cînd li s-a dat ca sarcină să lupte pentru îmbunătăţirea stării material-culturale, sanitare şi morale a ţărănimii.

---

[21] *Idem*, p. 383, 384.
[22] Cf. *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, p. 384—387.

c) *Asigurarea dreptului de demnitate.* Haret și-a dat seama că nu poate face educație cel care nu are prestigiu și demnitate. Or, pe atunci, învățătorii se aflau la discreția proprietarilor locali și a organelor administrative locale. Realizînd subordonarea centrală a corpului didactic, Haret a pus învățătorimea la adăpost de abuzurile administrației locale și ale proprietarilor. Prin aceasta i-a dat siguranța în post, demnitate și prestigiu. „Învățătorul veșnic smerit, veșnic cu capul plecat și cu spinarea încovoiată — spunea Haret — nu este idealul meu de învățător. Căci dacă el este chemat să facă educație copiilor, trebuie să-i învețe nu numai aritmetică și gramatică, ci și simțămîntul de demnitate omenească" [23].

d) *Selecționarea și promovarea cadrelor didactice după merit.* În învățămînt, ca și în orice domeniu de activitate, este necesar un puternic aparat de conducere, de îndrumare și control. De asemenea, este necesar să se acorde anumite drepturi, în funcție de capacități. Haret a respectat cu consecvență această cerință, selecționînd cadrele de conducere — directori de școli, revizori și inspectori etc. — pe baza unei activități rodnice la catedră. Nu a promovat pe nimeni pe bază de relații politice, de amiciție, pe bază de intervenții etc. Acest procedeu a născut un puternic entuziasm și dragoste de muncă în rîndul cadrelor didactice. Distincțiile, decorațiile, premiile etc. le acorda pe baza cunoașterii rezultatelor muncii cadrelor didactice.

e) *Cultivarea unor înalte trăsături de caracter în rîndul cadrelor didactice.* Haret a cultivat cu perseverență în rîndul învățătorilor cinstea, modestia, corectitudinea, disciplina, devotamentul față de școală și de popor. A răspuns personal la mii de scrisori ale învățătorilor care îi cereau sfat și sprijin, a vizitat personal zeci și sute de școli și a asistat la lecții. El însuși a fost un exemplu moral de o rară frumusețe și putere de atracție. Drept, sever principial și exigent cu sine și cu ceilalți, Haret a reușit să trezească aceleași calități în rîndul învățătorilor. „...sînt sever cu cei care sînt sub ordinele mele — spunea el — dar sînt dator să-i apăr și să-i susțin cînd își fac datoria" [24].

Caracterizînd politica lui Spiru Haret față de învățători, C. Stere spunea: „acestui rob (învățătorul — n.n.) Spiru Haret a știut să-i vorbească nu ca ministru, „ca șef al școalelor", ci ca om, ca cetățean, ca Român și, intrînd în relații personale și directe cu el, să trezească în inima lui conștiința demnității omenești, să-i insufle mîndria înaltei misiuni sociale și naționale, chemîndu-l la munca comună pentru cultura și propășirea neamului și ridicîndu-se el însuși, ministrul, ca protector și scut împotriva tuturor urgiilor" [25]. Despre efectul scrisorilor trimise de Haret personal învățătorilor, dr. N Lupu scria: „...Acele mii de răvașe, scrise cu propria sa mînă au făcut mai mult decît o revoluție, ele au deșteptat o conștiință și au luminat un popor prin trezirea sufletelor conducătorilor lui firești" [26].

*

În vremea cînd politica era în general un instrument de satisfacere a intereselor de clasă, Haret a reușit să desfășoare o politică școlară pusă în slujba ridicării țării și poporului. Principiile după care s-a condus Haret abia astăzi sînt valorificate pe deplin și pe un plan superior, în politica școlară a P.C.R. și a statului socialist.

[23] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. VI, p. 58.
[24] *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. V.
[25] *Omagiul lui Spiru C. Haret*, p. 78.
[26] *Idem*, p. 73.

Însemnătatea activității extrașcolare „haretiste" a corpului didactic

OCTAVIAN IONESCU
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Personalul didactic de orice grad, dar mai ales învățătorii, numiți adeseori „dascălimea satelor", nu și-au limitat activitatea numai la îndeplinirea sarcinilor profesionale, de catedră. În cea mai mare parte, corpul didactic a fost mereu prezent, în primele rînduri, la marile evenimente istorico-sociale, cîștigîndu-și pe drept prețuirea și respectul consătenilor și un loc important în marea operă de construire, consolidare și apărare a României moderne.

În ciorna de răspuns la scrisoarea unui învățător, păstrată la Arhivele Statului, Haret mărturisea: „Fără nici un alt mijloc de acțiune decît vorba și spiritul, am putut pune în mișcare un corp numeros și inteligent, care cu abnegație și devotament a reușit în așa de scurtă vreme să facă dovadă strălucită de ce poate face priceperea și entuziasmul puse în serviciul unei cauze mari" [1].

Spiru Haret mulțumea și păstra recunoștință acelora care, înțelegîndu-l, îl urmaseră în străduința sa de a da cetățeni buni și instruiți prin intermediul școlii, care trebuiau să predea cunoștințe teoretice, dar și practice, să realizeze formarea elevilor pe plan moral, pentru a asigura astfel fiecărui individ o pregătire corespunzătoare cu aptitudinile sale, dar care în același timp să țină seama de interesele majore ale țării, în direcția dezvoltării agriculturii, comerțului, industriei, culturii [2]. Și mai ales, mulțumea acelora care, porniți din mijlocul țărănimii, se alăturaseră dorinței și stăruinței lui de a îmbunătăți situația materială și culturală a celei mai mari părți a populației din acea vreme: țărănimea [3]. Cînd Spiru Haret a luat măsuri pentru a pune în mișcare acest „corp numeros și inteligent" în vederea marii acțiuni de ridicare cultural- economică a poporului nostru, România se afla în prima fază de dezvoltare a capitalismului. Cunoscînd situația economică, socială și culturală, intuind în mare măsură directivele de dezvoltare ale țării, Haret și-a dat seama că propășirea în diferitele domenii de activitate este strîns legată de starea materială și culturală a țărănimii.

Criza economică din 1901, care a avut drept consecință o micșorare a salariilor și deci o scădere a nivelului de viață al păturilor mijlocii orășenești și al populației rurale, a produs mari frămîntări și nemulțumiri, care la rîndul lor au determinat îngrijorare în unele cercuri conducătoare [4]. Se impunea de urgență aplicarea unor soluții eficiente. Cei mai mulți intelectuali și-au îndreptat privirile spre popor, considerîndu-l, pe bună dreptate, izvorul de viață și de virtuți al societății românești. În timp ce unii

---

[1] *Arhivele Statului*, București, Fond Haret Spiru, Dosar 1, fila 107.

[2] Șt. Bîrsănescu, *Istoria pedagogiei românești*, în *Istoria filozofiei moderne*, vol. V., 1941, p. 723.

[3] Stanciu Stoian în mai multe studii a vorbit despre rolul acordat de Spiru Haret învățătorului în viața satului, prin intermediul activității extrașcolare a acestuia. Vezi: *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești*, București, 1942; *Spiru Haret și politica sa școlară și socială în legătură cu răscoalele țărănești din 1907*, în *Învățătorii și răscoala din 1907*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1958.

[4] Cu acest prilej Spiru Haret a scris lucrarea *Pagini de istorie* (București, 1906), în care prezintă unele justificări referitoare la măsurile luate de guvernul liberal privind scăderea salariilor, considerate de el ca mijlocul cel mai potrivit de redresare economică, prin care se evita controlul unei comisii de bancheri străini, care ar fi îngrădit posibilitățile normale de dezvoltare economică și ar fi scăzut creditul moral al țării pe plan internațional.

au adoptat formula poporanismului, iar alții pe cea a semănătorismului, Spiru Haret a preconizat crearea unei școli adaptată nevoilor țărănimii și antrenarea corpului didactic în cadrul unei mari mișcări cultural-educative și social-economice.

Asemenea unor alte mari personalități, Spiru Haret și-a manifestat credința că poporul nu trebuie să aștepte ca toate inițiativele, acțiunile și reformele să pornească de la guvern. „A venit însă vremea ca să începem a lucra și prin noi înșine", afirma el în 1900[5], referindu-se mai ales la dascălime, deoarece, aprecia el, nimeni nu poate realiza ceea ce este chemat să facă învățătorul.

Bun cunoscător al legislației din țara noastră — el însuși unul din cei mai însemnați autori de legislație școlară — considera pe drept că o lege, oricît de bună ar fi, nu poate avea rezultatele scontate, dacă lipsesc cadrele pregătite, capabile să o aplice.

Ca inspector general al învățămîntului, apoi ca ministru al Instrucției (a condus acest departament în trei rînduri), el a constatat că activitatea învățătorului de cele mai multe ori nu se limitează numai la procesul de instruire în cadrul școlii, ci ea se extinde și la alte acțiuni, uneori de mare însemnătate pentru viața social-culturală a satului.

Răspîndiți pe suprafața întregii țări, se simțea necesitatea ca între învățători să se stabilească o legătură continuă, să se sfătuiască reciproc, să acționeze în aceeași direcție să aplice fiecare în satul său elementele pozitive ale experienței cu caracter didactic și social-cultural. Cu marele său talent de organizator, cu puterea de convingere de care dispunea cu prețuirea pe care o acorda muncii oneste și anonime a fiecărui învățător, folosind pe o treaptă superioară bunele inițiative, cărora le crea condițiile propice pentru generalizare, Spiru C. Haret a reușit să strîngă în jurul ideii de luptă pentru propășirea săteanului aproape întregul corp învățătoresc și o mare parte a preoțimii rurale ce se arătase atașată de popor. Astfel, a dobîndit conținut activitatea extrașcolară a învățătorilor — largă mișcare cu caracter educativ-cultural și social-economic, care prin acțiunile întreprinse și prin realizările obținute a avut o mare rezonanță în epocă, fiind denumită de mulți contemporani „mișcarea haretistă", ca semn de prețuire pentru cel ce reușise să unească într-o forță vie și puternică nesecatele izvoare de energie ale învățătorimii. Precizăm că nu a fost vorba de o mișcare spontană cu caracter politic sau cu scop de propagandă personală, ci de folosirea într-un mod creator a tradițiilor, experienței și inițiativelor cadrelor didactice.

Marele merit al lui Haret constă tocmai în faptul că în condițiile concrete ale epocii a știut să folosească tradițiile, să descopere experiența pozitivă și să fructifice inițiativele bune ale cadrelor didactice.

Deprins cu munca științifică, el a ascultat, a observat și a cercetat tot ceea ce întreprindeau învățătorii cu bune rezultate, desprinzînd esențialul pe care apoi l-a redat — în legislația, în studiile și în circularele elaborate de el — sub formă unitară de îndrumări prin care fixa conținutul și metodologia activității cultural-educative de masă. Așadar „mișcarea haretistă" este în fond activitatea extrașcolară a corpului didactic — izvorîtă din necesitățile de ordin social-economic și cultural ale epocii și din munca plină de abnegație a învățătorilor din mediul rural, în vederea ridicării standardului de viață al satului. Haret a realizat în acest fel sinteza activității — în mare măsură necunoscută de către cercurile conducătoare — a corpului didactic, într-o formă de organizare care să unească și să antreneze la noi activități, calitativ superioare, pe toți „luminatorii satelor".

Haret l-a ajutat, l-a apărat și l-a stimulat pe învățător să acționeze dincolo de zidurile școlii, reliefîndu-i astfel rolul lui social. El l-a vrut un factor activ, un element

[5] Spiru Haret, *Societatea corpului didactic* și *Liga învățămîntului*, în *Operele lui Spiru C. Haret*, p. 318.

de nădejde al vieții satului, cel mai apropiat colaborator al gospodarului, nu un funcționar care să-și limiteze cîmpul de activitate numai la sarcinile pentru care este retribuit din bugetul statului. În cunoscutul său raport din 1903, consemna: „Dacă învățătorul ar considera rolul său ca terminat îndată ce a dat strict cantitatea și felul de muncă pentru care este plătit, el ar fi un bun funcționar, dar nu ar merita numele de apostol, cu care se glorifică și nu ar fi un bun patriot". Continuîndu-și gîndul, sublinia că după părerea sa se aduce un mare serviciu țării, utilizînd „activitatea corpului didactic și în afară de școală, punînd-o în serviciul luminării poporului și a deșteptării lui la o viață intelectuală, morală și economică mai bună" [6]. Cu alt prilej, își exprima convingerea că țărănimea are în sine însăși elementele necesare propriei ei dezvoltări și că nu se cere decît ca aceste elemente să fie puse în valoare [7]. La dezvoltarea acestor elemente era chemat să-și aducă contribuția în primul rînd învățătorul.

Conținutul, mijloacele de realizare și metodologia activității extrașcolare a cadrelor didactice au fost expuse teoretic în mai multe lucrări [8]. De asemenea, numeroasele sale circulări, decizii, rezoluții, cuprind idei importante despre felul cum să se pună în aplicare diferitele măsuri privind activitatea extrașcolară și mai ales subliniază unele inițiative învățătorești valoroase, pe care el a căutat să le generalizeze, ținînd seama, totdeauna, de condițiile specifice, de gradul de dezvoltare, de necesitățile fiecărei comune.

Încă din primul an cînd a preluat conducerea Ministerului Instrucțiunii Publice (1897), Spiru Haret a fost preocupat de lărgirea sferei de activitate a învățătorilor. Astfel, în 1898 le adresează o chemare, îndemnîndu-i să lupte împotriva alcoolismului, să prevină, prin conferințe publice, pericolul social pe care-l reprezenta acel flagel și să acționeze în vederea limitării influenței cîrciumarilor, care găseau un bun prilej de a stoarce astfel ultimele economii de care mai dispunea țăranul [9]. Dar perioada cea mai fecundă în această direcție, este cea dintre anii 1901—1904.

Cu prilejul Congresului Societății institutoarelor și institutorilor din București, ținut între 1—3 iulie 1900, Haret — care prezidase ședințele alături de dr. C. Istrate, pe atunci Ministru al Instrucției — a cerut, împreună cu alți participanți, alcătuirea unei asociații largi, care să cuprindă întreg corpul învățătoresc din țară. O altă problemă dezbătută de el cu acest prilej se referea la importanța învățămîntului cu caracter utilitar-practic, necesar în vederea îmbunătățirii activității diferitelor ramuri ale economiei, accentuîndu-se necesitatea înființării de școli de adulți pentru neștiutorii de carte și de școli de regiment, pentru ca soldații — la terminarea stagiului — să fie deprinși a scrie, a citi, și, totodată, să dobîndească și cunoștințe necesare pentru viața

---

[6] Spiru C. Haret, *Raport la rege asupra activității Ministerului de Instrucție*, în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, București, 1903, p. 300.

[7] Spiru C. Haret, *Societatea corpului didactic primar și Liga învățămîntului*, în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. VII, p. 332.

[8] Cele mai importante sînt: *Raport la rege asupra activității Ministerului de Instrucție*, București, 1903; *Societatea corpului didactic primar și Liga învățămîntului*, în „Convorbiri didactice" nr. 7—8, aug.-sept., 1900 (retipărită în broșură în 1902); *Activitatea extrașcolară a învățătorilor*, în „Revista generală a învățămîntului", an. I, nr. 7 febr., 1906; *Răspunsul d-lui Spiru Haret, Ministrul Instrucției Publice, la interpelarea d-lui senator Titu Maiorescu rostit în ședința Senatului din 25 ianuarie 1908*; *Chestia țărănească*, 1905 (retipărită și în 1907).

[9] Vezi în acest sens *Circulara* lui Spiru Haret către învățători din septembrie 1898.

lor ulterioară [10]. Ideile sale privind activitatea extrașcolară a cadrelor didactice au fost expuse și în revista „Convorbiri didactice". Pornind de la condițiile istorico-sociale de dezvoltare a țării noastre în ultimii 50 de ani — ca și contemporanul său Titu Maiorescu — arăta că nu s-a avut în vedere „un plan armonic și bine hotărît", deoarece a trebuit să se realizeze într-un ritm mai alert și cu cadre avînd în mai mică măsură pregătirea corespunzătoare ceea ce alte state obținuseră într-o perioadă mult mai lungă de timp.

Cu toate că poporul nostru a avut mulți oameni de cultură, patrioți dornici să ridice țărănimea, totuși, „această clasă este aceea care a fost mai puțin atinsă de mișcarea noastră de regenerare națională" [11]. Spiru Haret considera de primă urgență remedierea acestei situații, care se realiza în bună măsură prin activitatea extrașcolară a învățătorilor, înfăptuind astfel prima mare acțiune organizată de ridicare și de sprijinire a poporului și, în primul rînd, a populației rurale. Această activitate urma să aibă efect atît în ceea ce privește îmbunătățirea soartei materiale a țăranului, cît și în ridicarea lui culturală, subliniind legătura și determinarea reciprocă ce există între acestea. Astfel, într-o lucrare a sa, el menționa: „Cele dintîi și cele mai energice stăruințe trebuie puse pentru îmbunătățirea soartei materiale a țăranului; aș putea chiar zice că această grijă trebuie să primeze pe aceea a îmbunătățirii stării lui culturale, deși în realitate una nu merge fără cealaltă" [12]. Găsim astfel în concepția sa socială principii burghezo-democratice de nuanță mai moderată, fapt care îl situa în aripa stîngă a partidului liberal [13].

Spiru Haret, prin raportul pe care-l stabilea între ridicarea materială și cea culturală a țăranului, depășea poziția iluministă a altor cărturari care consideraseră că numai prin cultură se pot rezolva toate problemele de ordin social ale statului.

Conținutul activității extrașcolare a cadrelor didactice îl constituiau acțiunile în scop cultural și economic desfășurate de învățători, acțiuni prin care trebuiau să determine țărănimea să abandoneze metodele învechite și fără rentabilitate de muncă, să o facă să-și lărgească aria de preocupări — adică să nu se limiteze numai la lucrarea pămîntului, ci să-și asigure și alte surse de venit, ca, de exemplu, creșterea păsărilor, sădirea pomilor în jurul casei, creșterea viermilor de mătase, cultivarea grădinilor de zarzavat — să-i formeze deprinderi igienice, să o obișnuiască să citească și să audieze conferințe cu caracter instructiv.

Formele preconizate și folosite de Haret pentru realizarea conținutului activității școlare erau multiple; ele nu se limitau numai la îndrumări, la conferințe de propagandă, ci, în primul rînd, la acțiuni care urmau să devină exemple convingătoare pentru sătenii în mijlocul cărora trăia și lucra învățătorul. Astfel, el a utilizat forme care — după părerea sa — puteau duce la ridicarea economico-culturală a țărănimii: obștile sătești pentru arendarea și cumpărarea moșiilor; tovărășiile pentru vînzarea produselor; grădinile școlare ce trebuiau să devină mijloace demonstrative, care să facă pe țăran să abandoneze rutina și să se deprindă cu o cultivare mai modernă și mai știin-

---

[10] Vezi darea de seamă a lucrărilor Congresului, în ziarul „Universul" din 3, 4, 5 iulie 1900 și o prezentare rezumativă de Gh. Adamescu în *Operele complete ale lui Spiru C. Haret*, vol. VII, p. 313—315.

[11] Spiru C. Haret, *Societatea corpului didactic primar și Liga învățămîntului* în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. VII, p. 323.

[12] Spiru C. Haret, *Societatea corpului didactic....* în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. VII, p. 323.

[13] Vezi și Institutul de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R. și Institutul de istorie „N. Iorga" al Academiei Republicii Socialiste România: *Marea Răscoală a țăranilor din 1907*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1967, Capitolul *Intelectualitatea și răscoala țăranilor* de T. Georgescu și I. Ilincioiu, p. 656.

țifică a propriului său pămînt; băncile populare — prin intermediul cărora trebuia să se desființeze cămătăria, flagel cu urmări grele pentru țărani; cercurile culturale; bibliotecile școlare și sătești; revistele pentru propagarea cunoștințelor folositoare; societățile culturale;[14] serbările școlare și teatrul sătesc; cărți cu conținut practic și moralizator, realizate de scriitori,[15] juriile de împăciuire; cantinele școlare.

Toate acestea se găseau în formă incipientă în inițiativele și acțiunile întreprinse de unii învățători, pe care ministrul Haret le-a analizat, le-a apreciat, le-a dezvoltat și le-a generalizat prin diverse căi, îndeosebi în *Raport la rege asupra activității Ministerului de Instrucție*, în broșura *Chestia țărănească* și în numeroasele circulare, rezoluții și decizii. Ilustrăm această afirmație cu cîteva exemple: Prima bancă populară a fost realizată de învățătorul Gh. Rădulescu din Bezdead-Dîmbovița, în anul 1898. Referindu-se la acest caz, Haret menționează: „Convinși fiind de însemnătatea cea mare a acestei fericite inițiative, am căutat s-o încurajăm și să o prosperăm"[16].

Asociațiile („tovărășiile") pentru vînzarea în comun a produselor au fost sugerate de încercarea întreprinsă în acest scop, în mai 1904, de învățătorul St. Morărescu din comuna Paraipan Arsache-Vlașca. Haret a văzut în această formă „un cîmp nou de activitate care se deschide înaintea acelora cari doresc să lucreze pentru binele țărănimii"[17].

„Juriile de împăciuire" au fost înființate de învățătorii din cercul cultural „Rîul Doamnei" din Muscel. Prin Ordinul emis pentru „încurajare și pentru a lăți acest bun exemplu"[18], marele organizator al școlii noastre nu numai că sprijinea această formă cu caracter democratic care avea ca scop să aplaneze, prin bună-învoială, neînțelegerile dintre săteni, dar căuta să o investească cu autoritatea oficială și să o generalizeze.

Lucrările, circularele, cît și ordinele date de el, ca șef al Departamentului Instrucției Publice, conțin idei și principii pedagogice prin care fundamentează măsurile luate, precum și indicații de ordin metodologic necesare pentru buna aplicare a acestor măsuri, fapt care ne îndreptățește a-l considera pe Spiru Haret printre precursorii metodologiei activităților sociale, culturale și educative de masă. Pentru o mai bună pregătire a învățătorilor în vederea sporirii eficienței activității extrașcolare, a prevăzut măsuri pentru a-i trimite să cunoască realizările obținute în țară și în străinătate în această direcție.

Onest și de mare probitate, Spiru Haret nu a pierdut nici un prilej pentru a felicita, încuraja și populariza pe învățătorii care se evidențiaseră prin inițiativa și acti-

---

[14] Lui Spiru Haret îi datorăm apariția în 1897 a revistei „Albina", în 1905 a „Revistei generale a învățămîntului", întemeierea în 1900 a Societății „Steaua" și în 1912 a „Ligii Deșteptarea". La inițiativa și sub influența lui Haret au fost înființate mai multe reviste învățătorești sau cu profil cultural, ca de pildă „Făt Frumos" la Bîrlad sau „Vestitorul satelor" la Fălticeni.

[15] La Arhivele Statului, București (Fond. S. Haret, dosar 4) și la Secția de manuscrise a Bibliotecii Academiei (dosar 58) se găsesc tabelele cu scriitorii premiați pentru scrierea unor astfel de cărți. Printre aceștia întîlnim numele lui G. Coșbuc, Al. Vlahuță, I. L. Caragiale, Al. Macedonski.

[16] Spiru C. Haret, *Raport la rege asupra activității Ministerului de Instrucție*, București, 1903.

[17] Circulara nr. 44933 din septembrie 1904 către învățători ca să îndemne pe săteni a se asocia ca să vîndă produsele în comun, în „Buletin Oficial al Ministerului Instrucțiunii" nr. 234 din 1 septembrie 1904 și în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, p. 501—506.

[18] Ordin nr. 15.520 din martie 1902 către revizorul de Muscel despre juriile de împăciuire, în „Buletinul Oficial al Ministerului de Instrucție" nr. 196 din 15 martie 1902 și în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. II, p. 142.

vitatea desfășurată. Ca un semn de prețuire și de recompensă de ordin moral, a propus, în 1898, înființarea medaliei „Răsplata muncii" [19].

Ecoul activității sale s-a manifestat atît în presă, cît și în numeroasele scrisori trimise de dascăli marelui lor îndrumător și sprijinitor. Dar aprecierile nu au fost întotdeauna pozitive. Adversarii politici — în special membrii partidului conservator — au făcut din activitatea extrașcolară a cadrelor didactice un capăt de acuzație împotriva ministrului Haret, care — după mărturia lor — ar fi vrut să-și întemeieze un partid propriu, fapt dezmințit cu fermitate de cel în cauză. Atunci cînd Haret nu mai era membru al guvernului, dar se bucura de aceeași stimă, autoritate și prețuire din partea învățătorilor, urmașii lui la conducerea acestui departament — ca, de exemplu, C. Arion — au dat dispoziții prin care îngrădeau activitatea extrașcolară a cadrelor didactice sub motivul că învățătorul este sustras de la preocupările lui de ordin pedagogic și astfel randamentul muncii sale de instruire și educare a copiilor scade. S-au luat chiar unele măsuri împotriva acelor învățători care nu s-au supus noilor dispoziții [20].

Curentul în favoarea activității extrașcolare era însă așa de mare, încît nu numai că nu a putut fi înfrînt, dar învățătorii, cu mai multă încredere în propriile lor posibilități, au continuat-o și au dezvoltat-o, transformînd-o într-o mișcare cu caracter cultural-educativ și social-economic.

Într-un *Apel* [21] scris cu puține luni înainte de moartea sa, Spiru Haret dădea un avertisment acelora care căutau să împiedice acțiunile izvorîte din grija pentru îmbunătățirea pe calea reformelor a stării materiale a țărănimii. După ce arăta că mai dăduse un semnal de alarmă în 1905, cînd subliniase: „Oricine are dreptul să trăiască și cînd unei clase întregi de oameni i se taie toate mijloacele de existență ei ajung la disperare și nu mai știu să aleagă între ceea ce legea permite sau nu" [22], el conchidea: „Se poate ca și de rîndul acesta vocea mea să nu fie auzită, eu însă îmi voi fi făcut datoria. Se poate ca și acum cei interesați de a nu mă auzi, să răstoarne rolurile și să taxeze de provocare vorbele mele de deșteptare. Provocarea stă însă în veșnica tăgadă de dreptate, în veșnica năzuință a celor orbiți de vedenia unui trecut odios de a se opune lucrării de desrobire a celor de jos" [23]

În ultima lună a anului 1912, cînd era în plină putere de muncă, Haret a dispărut pentru totdeauna dintre învățătorii pe care și-i apropiase așa de mult și știuse să-i unească în vederea realizării unei cauze mari.

Cadrele didactice pierdeau un mare prieten, animator și sfătuitor, care, promovînd ideile pedagogice cu caracter democratic ale școlii pentru popor formulate de Pestalozzi sau Diesterweg, devenise unul din marii reformatori ai instrucției apreciat la fel cu alți mari organizatori și reformatori din diferite țări europene, ca, de exemplu, Ignaz Felbiger, care a modernizat învățămîntul austriac, Friedrich Wilhelm von Hum-

---

[19] Propunerea a fost făcută în Raportul din 3 oct. 1898, publicat în „Monitorul Oficial" din 9 oct. 1898 și în *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. I, p. 302—303.

[20] La Arhivele Statului, București, și la secția manuscrise la Biblioteca Academiei se găsesc astfel de dovezi, ca de exemplu nota scrisă de Haret în privința învățătorului At. Bîrleanu, acuzat că a neglijat școala pentru a îndeplini activități extrașcolare. (Biblioteca Academiei, Secția manuscrise, Fond Haret, dosar 6). Exemple de măsuri luate împotriva unor învățători pentru același motiv, se găsesc și în numeroase articole apărute în presa vremii ca, de pildă, *Procesul institutorilor din Caracal*, în „Voința națională", 26.X.1911; *Activitatea extrașcolară*, de Ilie N. Martin, în „Tribuna învățătorilor", 20.I.1912.

[21] Publicat în „Viitorul", 31.III.1912.

[22] Spiru C. Haret, *Chestia țărănească*, București, 1905, p. 53.

[23] Spiru C. Haret, *Apel*, în „Viitorul", 31.III.1912.

boldt, care ridicase la un nivel superior învățământul din Prusia, ori François Pierre Guizot, unul din marii organizatori ai școlii franceze.

Dar mișcarea care antrenase cadrele didactice într-o largă activitate extrașcolară, izvorîtă din măsurile luate de Haret, a continuat, dînd rezultate demne de menționat în istoria școlii și pedagogiei românești. Ea constituie în același timp o importantă pagină de pedagogie socială și de educație a adulților.

Astăzi, această „mare acțiune haretistă" este apreciată la justa ei valoare și ea ne oferă sugestii care, aplicate la condițiile istorico-sociale proprii epocii noastre, contribuie la creșterea rolului social, la folosirea mai judicioasă a unei categorii importante a intelectualității noastre: cadrele didactice.

Probleme privitoare la învățământul mediu în opera lui Spiru Haret

Lector univ. CONSTANTIN SANDU
Universitatea București

În opera lui Spiru Haret, cel mai de seamă organizator și animator al învățământului modern din România, problemele școlii medii (secundare) ocupă un loc de seamă.

Ideea centrală care trece ca un fir roșu prin întreaga sa operă școlară este exprimată de Spiru Haret prin următoarele cuvinte: „sistemul școlar al unei țări trebuie să fie oglinda fidelă a trebuințelor, aspirațiunilor și caracterului național al poporului care o locuiește" [1]. Această idee are valoarea unui principiu călăuzitor, programatic, pentru activitatea sa de modernizare a învățământului din România și nu ne este greu să surprindem în aceasta o asemănare evidentă cu concepțiile unor pedagogi progresiști din a doua jumătate a secolului al XIX-lea din Europa care au programat aceleași idei înaintate în legătură cu soarta învățământului din țările lor.

Aprofundînd principiul subliniat mai înainte, Haret vizează, în același timp, necesitatea înlăturării unor racile care nu fuseseră lichidate prin „Legea instrucției" din 1864 și care, dimpotrivă, continuau să se manifeste, sub o formă sau alta, destul de împovărător în învățământul din țara noastră și după 30 de ani de la data amintită. În această ordine de idei, se cuvine să menționăm că lupta împotriva orientării clasicizante din învățământul de toate gradele a constituit un deziderat de seamă al activității practice și teoretice a lui Spiru Haret.

Abordînd problemele de învățămînt într-o corelație organică cu necesitățile tot mai stringente de dezvoltare a economiei țării noastre la un nivel superior, în amplul său *Raport general asupra învățământului secundar*, elaborat în 1884, Spiru Haret exprimă cu claritate o serie de idei cu privire la necesitatea creării în România a unui învățămînt nou, cu caracter realist-practic, în concordanță cu cerințele dezvoltării economice.

Analizînd cu o deosebită minuțiozitate situația tuturor tipurilor de școli secundare existente pe atunci, Haret a dezvăluit principalele lipsuri ale acestora. Caracte-

---

[1] Spiru Haret, *Opere*, vol. II, p. 158.

rizînd fiecare tip de şcoală secundară (clasică sau reală, liceu sau gimnaziu etc.) creat prin legea din 1864 şi adăugirile ulterioare ce i s-au adus acestuia, Haret a criticat cu asprime confuziile ivite o dată cu importarea mecanică din alte ţări a unor forme de învăţămînt fără ca în prealabil să li se fi explicat sensul, utilitatea şi potrivirea cu necesităţile specifice ale ţării noastre în epoca respectivă.

Într-o altă lucrare a sa, reluînd problema noii orientări care trebuia să stea la baza învăţămîntului secundar, Haret scria următoarele cuvinte, deosebit de semnificative pentru concepţia sa generală cu privire la şcoală: *Ne silim a face ca tineretul care trece prin şcoli de orice grad să iasă din ele nu numai înzestrat cu cunoştinţe generale şi cu o educaţie naţională şi unitară cît mai desăvîrşită, dar şi înarmat cît mai bine pentru lupta vieţii şi cu o cunoştinţă cît mai deplină a ţării şi a nevoilor ei*[2].

Într-o lucrare din 1903 cu caracter de sinteză asupra activităţii sale de ministru din perioada 1897—1903, Haret motivează în felul următor înnoirile aduse învăţămîntului secundar pe linia imprimării unei orientări realist-practice cu larg ecou la cerinţele vieţii: „Societatea are trebuinţe multiple şi variate: dacă are trebuinţă de funcţionari, de artişti, de învăţaţi, de avocaţi şi de literaţi, ea are nevoie tot atît de comercianţi, de agricultori şi de industriaşi. Şcoala trebuie să răspundă la toate aceste necesităţi deopotrivă; altfel, funcţionarea vieţii sociale se face rău, se determină exuberarea disproporţionată a unor părţi, prin atrofierea altor părţi din organul naţiunii"[3].

Haret, ca un adevărat patriot, n-a putut tolera atitudinea cosmopolită a unor guvernanţi, adversari ai săi, care propagau ideea incompatibilităţii poporului român cu noile ocupaţii legate de dezvoltarea comercială şi industrială a ţării, criticînd cu o deosebită vehemenţă o astfel de orientare. Astfel, în legătură cu atitudinea potrivnică intereselor ţării a celor amintiţi mai înainte, Haret scria următoarele: „Ei zic că Românii, neavînd aptitudine pentru comerţ şi industrie, este logic ca munca socială să o împartă cu străinii, lăsînd acestora partea la care sînt mai proprii decît Românii. O asemenea teorie ar însemna renunţarea noastră la dreptul de a trăi ca popor neatîrnat; căci un popor care nu găseşte în sine însuşi toate elementele necesare propriei sale dezvoltări, nici nu merită acest nume"[4].

Pornind de la lipsurile învăţămîntului secundar de pînă la el, Haret, a sesizat just pericolul fenomenului abundenţei de funcţionari proveniţi după absolvirea liceelor şi a gimnaziilor, îmbibaţi de clasicism, rupţi de nevoile vieţii. Din păcate, acest fenomen n-a fost înlăturat definitiv nici în vremea lui Haret, nici după el, pînă tîrziu. Iată semnalul tras de Haret, în 1903, în legătură cu acest fenomen legat de orientarea şi profilul învăţămîntului liceal: „În orice caz, trebuie totul făcut pentru a se ajunge acolo, căci dacă au fost şi prosperat naţiuni numai de agricultori şi comercianţi sau de meseriaşi, nu s-a pomenit încă să fi trăit vreun popor numai de funcţionari".

Intenţionînd să schiţăm planul lui Haret de reorganizare a învăţămîntului mediu, e necesar mai întîi să arătăm măcar şi în cîteva cuvinte care a fost situaţia lui după legea din 1864 pînă în 1898 — data Legii lui Haret asupra învăţămîntului secundar şi superior, moment de cotitură însemnată în istoria învăţămîntului din ţara noastră. Spiru Haret şi-a consacrat cea mai mare parte a activităţii sale îndreptării lucrurilor în învăţămîntul de toate gradele (pe noi preocupîndu-ne acum cel secundar sau mediu). Într-un cunoscut şi amplu Raport, din 1903, Haret face de la început precizarea că legea din 1898 se deosebeşte de cea din 1864 în ceea ce priveşte organizarea liceelor şi gimna-

[2] Spiru Haret, *Op. cit.*, p. 158.
[3] Spiru Haret, *Op. cit.*, p. 209.
[4] Spiru Haret, *Op. cit.*, p. 210.

ziilor, egalizarea condițiilor învățământului real cu ale celui clasic, organizarea învățământului secundar al fetelor, selecționarea și activitatea corpului didactic.

Prin legea din 1898, liceul are opt clase, dintre care primele patru în toate liceele au aceeași programă, constituind un ciclu complet de cunoștințe. Noutatea o aduce clasa a V-a, de unde începe trifurcarea în următoarele secții: clasică, reală și modernă. Prin ce s-a caracterizat fiecare secție în parte? Secția clasică, prin studiul dezvoltat al limbilor latină și elină. În secția reală, locul central îl ocupau matematicile, științele fizice și naturale, iar secția modernă se aseamănă cu cea clasică, numai că în locul studiului limbii eline are pus studiul științelor fizice și naturale. În același timp, exista și o trăsătură comună tuturor secțiilor, dată de studiul următoarelor obiecte: limba și literatura română, limbile franceză și germană, istoria universală și istoria țării, psihologia, logica, economia politică, dreptul uzual și instrucțiunea civică, muzica vocală și gimnastică. I s-a obiectat lui Haret că această trifurcare impune tinerilor de 15 ani optarea pentru o anumită specializare, cînd se știe că vocația fiecăruia încă nu este bine pronunțată la această vîrstă. Cu argumente solide, Haret combate această obiecție, arătînd că în vechiul sistem de organizare a liceelor (clasice sau reale) optarea se făcea și mai de timpuriu, de la 11 ani, de vreme ce despărțirea între liceul clasic și cel real chiar de la acestă vîrstă începea. În plus, în vechiul sistem mai erau și alte piedici ce se puneau în fața tinerilor. Mai mult, sistemul de organizare a liceului preconizat de Haret lăsa posibilitatea tînărului care credea că a greșit calea (respectiv secția) s-o schimbe și să treacă în altă secție, printr-un examen de diferență. Voind a scoate în relief superioritatea sistemului său de organizare a liceului față de cel precedent, Haret compara situația de la noi cu cea din alte țări, ca: Norvegia, Germania, Rusia și Franța, care trecuseră și ele — în concordanță cu cerințele timpului — la egalizarea deplină a învățământului clasic cu cel real. Este deosebit de interesantă și plină de semnificații actuale precizarea făcută de Haret în legătură cu faptul că „trifurcarea de la clasa a V-a, așa cum o avem noi, nu are nimic a face cu cunoscuta trifurcare a liceului francez, introdusă în 1852 și care, dovedindu-se rea, a fost părăsită demult. Aceasta din urmă se făcea numai pentru ultimele două clase ale liceului și numai în scopul de a înlesni trecerea examenului de bacalaureat; pe cînd la noi trifurcarea se face pentru patru ani, timp suficient pentru ca studiile speciale fiecăreia din cele trei secții să se poată face în mod temeinic"[5].

★

O altă problemă căreia Haret i-a acordat o deosebită atenție a fost aceea a elaborării de noi programe pentru licee și gimnazii, în general pentru toate școlile secundare prevăzute de legea din 1898.

Imediat după promulgarea legii amintite, Haret a trecut la luarea unor măsuri pentru ca noile programe să fie elaborate la timp. Mai mult, se punea problema unei concepții noi, care să stea la baza programelor. Vechile programe cuprindeau doar o sumară distribuire a materiilor pe clase. Haret a introdus pentru prima dată în învățământul românesc *programa analitică* — care cuprindea indicații precise asupra modului cum trebuie să fie predată materia respectivă, asupra metodelor și repartizării materiei pe grupe de lecții, în așa fel ca epuizarea ei în fiecare clasă să fie pe deplin asigurată.

După cum se observă, Haret acorda atenție în noile programe problemei metodelor de predare și de lucru cu elevii la diferite obiecte. Într-adevăr, Haret a luptat permanent pentru folosirea în învățămînt a unor metode raționale, potrivite fiecărei

[5] *Opere*, vol. II, p. 344.

materii de învățămînt. El arăta că în toate programele se cerea ca „profesorii să nu facă apel la memoria școlarilor, decît atunci cînd raționamentul nu-i poate ține locul. Peste tot se impune a se face aplicațiuni și a se dezbăra învățămîntul cît mai mult posibil de caracterul abstract și pur teoretic" [6], iar în altă parte, Haret adăuga: „Noile programe prescriu cu desăvîrșire aceste metode învechite, resturi din alte vremi și impun întrebuințarea metodelor moderne". În legătură cu această cerință, făcea și unele referiri precise la studiul matematicii, fizicii și al limbilor moderne. Astfel, arăta că studiul limbilor se reducea la gramatică, cu toate nenumăratele ei definiții, reguli, excepțiuni și subtilități. Limba însăși era pierdută din vedere în mijlocul acestor abstracțiuni reci, așa că după șapte ani de studiu școlarii nu erau în stare nici să vorbească, nici să traducă, nici să scrie în limba pe care o învățaseră. El opunea acestui mod de studiu folosirea cît mai frecventă a conversațiilor și a lucrărilor practice.

O atitudine similară a adoptat Haret și în legătură cu *problema manualelor pentru școlile secundare*. Deși aceasta a întîmpinat greutăți mult mai mari decît cea a programelor, Haret n-a demobilizat și în timp de 3—4 ani a rezolvat în cea mai mare parte dotarea tuturor școlilor și a elevilor cu manuale noi, adecvate cerințelor moderne ale programelor de studiu. Important de reținut este faptul că elaborarea de noi manuale a fost stimulată prin instituirea de concursuri sub egida Ministerului Învățămîntului, fapt care a dus la apariția unui număr important de manuale foarte bune, care au marcat începutul unei tradiții pozitive în învățămîntul nostru, în această privință.

★

Un act de o deosebită însemnătate pentru înlesnirea aplicării prevederilor Legii din 1898, elaborat de Haret, a fost *Regulamentul școlilor secundare: măsuri de ordine și disciplină*. Acesta a fost promulgat în același an, la cîteva luni după data legii amintite. Regulamentul respectiv cuprinde o multitudine de detalii menite să asigure concretizarea tuturor cerințelor legii și pentru aceasta ne vom referi numai la cîteva aspecte. De exemplu, problemelor referitoare la disciplina elevilor li se dă o extensiune și o atenție deosebită. Problema disciplinei elevilor este privită nu numai în școală, ci și în afară de școală. Astfel, se atrage atenția asupra purtării uniformei specifice a liceului respectiv, măsură care s-a și realizat de la acea dată în învățămîntul nostru secundar. Un aspect dificil, căruia Haret i-a acordat un loc special în documentul amintit, l-a constituit comportarea elevilor în afara școlii. Haret a recomandat măsuri corespunzătoare pentru combaterea manifestărilor negative ale unor elevi. Astfel, el cere interzicerea frecventării de către elevi a localurilor publice puțin recomandabile, ca de exemplu, cafenelele, cazinourile etc. De asemenea, sînt cerute sancțiuni aspre pentru cei care au o purtare necuviincioasă pe străzi și în localurile publice.

Regulamentul la care ne referim a avut o serie de cerințe privitoare și la comportarea cadrelor didactice care, în esență, se cerea să fie exemplară pentru elevi, în orice ocazie.

Un capitol special consacră Legea din 1898 problemei recrutării și perfecționării cadrelor didactice pentru învățămîntul secundar. Haret preconizează introducerea examenului de capacitate, care să se organizeze în perioade fixe, nu în vederea unei anumite catedre vacante, ci pe specialități. Examenul de capacitate cerea în mod obligatoriu candidaților ca să fi urmat în universități și studii de pedagogie.

---

[6] *Ibidem*, p. 349.

Făcînd bilanțul a cinci ani de aplicare a acestui mijloc de recrutare a cadrelor didactice, Haret evidențiază, în *Raportul din 1903*, neta superioritate a acestuia față de cel vechi. Mai mult, tinerii intrați în învățămînt în urma examenului de capacitate s-au dovedit a fi elemente excelente, care exercitau o influență pozitivă remarcabilă asupra dezvoltării viitoare a învățămîntului.

O dată cu introducerea examenului de capacitate s-a prevăzut și obligația ca fiecare să dea examen nu numai pentru o specialitate — cum era prevăzut în legea veche — ci pentru cel puțin două și cel mult trei. Scopul acestei măsuri constă în asigurarea posibilității de a se varia activitatea profesorului în școală, de a se evita închistarea într-un cerc îngust de idei și de cunoștințe. În afară de aceste considerente mai erau și cele de ordin practic: completarea numărului de 12 ore pe săptămînă (în sistemul vechi, cu o singură specializare, se ajunsese ca unii să nu poată avea decît catedre de 6 ore pe săptămînă și chiar mai puțin).

Haret s-a ridicat cu hotărîre împotriva folosirii suplinitorilor la catedre, deoarece, după cum afirmă el, aceștia, „luați la întîmplare, fără nici o garanție de capacitate și lipsiți de stabilitate, nu puteau să aducă școlii nici cunoștințe, nici devotamentul pe care i-l pot da profesorii titulari, stabiliți și recrutați după prevederile noii legi" [7]. Dar dispariția suplinitorilor din învățămînt nu era suficientă pentru ridicarea calității muncii în școli. „Mai trebuie să se facă ceva, arăta Haret, pentru ca profesorii o dată numiți, acoperiți fiind de inamovibilitatea lor să nu se imobilizeze în ceea ce au apucat a ști înainte de intrarea lor în învățămînt, căci pentru dînșii imobilizarea însemnează scădere" [8].

Aceste rînduri ne arată motivația pe care Haret o punea la baza unui adevărat sistem de perfecționare a corpului didactic, pe care el l-a preconizat cu cunoscuta-i meticulozitate în tot ceea ce întreprindea.

Astfel, Haret după un consult cu toți profesori din țară, a inițiat *conferințele profesorilor secundari*, care aveau a se întruni pe grupe de specialități. Rezultatele primelor conferințe, arăta Haret, au fost excelente și au avut o înrîurire însemnată asupra calității predării în școli. Aceste conferințe s-au dovedit a fi adevărate tribune ale luptei de opinii, ale schimbului de experiență între profesorii din întreaga țară. Trimiterea în fiecare an a unui număr de profesori în străinătate a fost un alt mod de perfecționare a cadrelor didactice considerat și pus în practică de către Haret. Aceasta s-a realizat în special cu profesorii de limbi moderne. În sfîrșit, Haret a luptat foarte mult pentru editarea unei reviste didactice pentru învățămîntul secundar.

Tratînd despre problemele atît de importante ale învățămîntului secundar, așa cum le-a văzut la timpul său Haret, „omul școlii" — cum a mai fost caracterizat — organizator progresist al învățămîntului modern în România, cu vederi largi democratice [9], patriot entuziast, nu avem pretenția a le fi epuizat. Rămîn de tratat probleme ale învățămîntului secundar al fetelor, despre examene, despre învățămîntul profesional și comercial etc.

---

[7] *Op. cit.*, p. 372.
[8] *Ibidem.*
[9] Vezi *Istoria gîndirii sociale și filozofice din România*, Cap. *Spiru Haret*, de M. Florian.

Literatura ştiinţifico-fantastică şi tineretul

Dezbatere la care au participat:

ION HOBANA, scriitor
VICTOR KERNBACH, scriitor
PATIŢA SILVESTRU, lector univ
dr. *ILIE STANCIU*, conf. univ.

Redacţia: Ideea de a iniţia această discuţie a pornit de la constatarea că literatura ştiinţifico-fantastică a căpătat în ultima vreme o amploare deosebită, cum şi de la faptul că ea este căutată, este citită, după părerea noastră, mai mult de tineret. Această realitate a determinat redacţia „Revistei de pedagogie" să organizeze discuţia de azi, care, dacă nu va putea aborda prea multe aspecte (ele nu s-ar putea epuiza), are ca scop să pună în dezbatere cîteva probleme menite să stimuleze acele preocupări ale cadrelor noastre didactice care concură la educarea, la îndrumarea lecturii extraşcolare a elevilor, la folosirea în mod pozitiv a literaturii ştiinţifico-fantastice în procesul instructiv-educativ. Fără a dori limitarea problemelor, redacţia s-a oprit totuşi asupra cîtorva puncte dintre care primul s-ar formula prin întrebarea: **cum se explică interesul viu manifestat de tineret pentru literatura ştiinţifico-fantastică?**

Ilie Stanciu

În legătură cu acest interes am putea aminti cîteva cercetări. În anul 1933, Lucian Bologa a publicat rezultatele unei anchete privitoare la lectura adolescenţilor [1]. El a cercetat atracţia exercitată de diferitele genuri de creaţie. În lucrarea menţionată, literatura ştiinţifico-fantastică nu constituie o categorie distinctă dar există un capitol dedicat literaturii ştiinţifice din care rezultă că la 17 ani numai 5,60% dintre fete şi 12,83% dintre băieţii chestionaţi au citit asemenea lucrări; la 18 ani fetele dau un procent de 9,57%, iar băieţii de 16,47%. În anul 1958 am publicat rezultatele unei anchete similare [2] întreprinse cu scopul de a urmări evoluţia preferinţelor de lectură. De data aceasta, la categoria distinctă — *literatura ştiinţifico-fantastică* s-au obţinut date din care rezultă că la 15—16 ani 40% dintre băieţi şi acelaşi procent dintre fete citesc opere din acest domeniu.

---

[1] Lucian Bologa, *Lectura tineretului*, Editura Institutului de psihologie al Universităţii, Cluj, 1933.

[2] Ilie Stanciu, *Evoluţia interesului elevilor pentru lectură în condiţiile învăţămîntului nou.* Studiu comparativ pe bază de anchetă în: „Revista de psihologie", anul V, nr. 3, 1959.

În anul 1967, dintr-o anchetă de proporții reduse întreprinsă de un grup de studenți, ar rezulta o nouă creștere a acestui procent: 58% pentru băieți și 43% pentru fete. Este drept că aceste ultime date trebuie privite cu oarecare rezervă datorită condițiilor în care au fost obținute.

Evoluția într-un sfert de secol este o urmare a generalizării învățămîntului de cultură generală și a egalei admiteri, a băieților și fetelor în învățămîntul superior. La aceasta se mai adaugă larga răspîndire a publicațiilor, atît în orașe, cît și în mediul rural.

Victor Kernbach

Cauza nu este numai aceasta. Literatura științifico-fantastică nu a fost niciodată și nu este, mai cu seamă acum, o literatură de popularizare științifică, chiar dacă ea se folosește de problemele științei. Judecînd după Jules Verne și H. G. Wells, observăm că nici unul nu a imortalizat știința, ci fiecare a vehiculat idealuri științifice în caractere omenești. Wells, mai tînăr, mai nou, mai îndrăznet, a mers mai departe decît Jules Verne, în sensul că nici astăzi nu se confirmă științific toate ipotezele lui; de altfel, nici nu era important să se confirme sau să se infirme ipotezele științifice pe care scriitorul le utilizase numai ca simboluri. Totul este să se confirme psihologia eroului reprezentativ, fie a celui din antichitate, fie a celui din prezent. Tineretul are nevoie, după părerea mea, de două lucruri: de o fantezie cît mai bogată și, într-un fel, de mituri. Toți oamenii au avut totdeauna nevoie de mituri și întotdeauna literatura, începînd cu basmele copilăriei, ne-a îmbogățit gîndurile cu astfel de mituri care, atunci cînd încetează să fie transfigurarea memoriei ancestrale, sînt într-un fel forme epice ale idealurilor omenești. Nu e nevoie să insist asupra acestui lucru. Este calea, sau mai bine-zis încercarea adolescentului de a se căuta, ceea ce cred că educatorii știu foarte bine. Interesul tinerilor pentru literatura științifico-fantastică trebuie căutat și în aceste două elemente.

Ion Hobana

Mi se pare că mai e de adăugat un factor și de precizat un altul. În primul rînd n-ar trebui să facem abstracție de statutul special al științei în epoca noastră. Înregistrăm aproape în fiecare zi descoperiri remarcabile. În general în ultimele două-trei decenii, progresul tehnico-științific a căpătat o alură vertiginoasă, care solicită imaginația mai mult ca în trecut.

În al doilea rînd, trebuie să vorbim și despre eroul literaturii științifico-fantastice. Jules Verne a introdus în literatură un nou tip de erou: inginerul, inventatorul, omul de știință și a făcut-o cu incontestabil talent. Iată de ce acum, cînd previziunile lui s-au înfăptuit, cărțile îi rămîn la fel de iubite de tînăra generație. Același tip de erou se află și în centrul literaturii științifico-fantastice de astăzi, adaptat desigur la noua realitate. Dar, evident, lucrul esențial, rămîne măiestria cu care este creionat acest tip și, deci, influența lui asupra cititorilor.

Creșterea interesului față de literatura științifico-fantastică și în special față de cea românească poate fi pusă și pe seama evoluției incontestabile a acestui gen. Astăzi se scrie mai bine, mai îndrăznet, iar unele lucrări pot susține comparația cu realizările de vîrf pe plan internațional.

Patița Silvestru

La baza interesului crescînd pentru literatura științifico-fantastică a-și adăuga faptul că progresul vertiginos al științei a ridicat pe omul de știință la o poziție înaltă față de alte profesii. John Bernal, în lucrarea *Știința în viața societății*, arată că azi trăiesc peste 90% din totalul oamenilor de știință înregistrați de istorie. De aceea, idealul de viață al preadolescentului este de a deveni un om de știință, un savant, și cărțile citite de el sînt un răspuns al așteptărilor proprii vîrstei copiilor. Atras ca

un magnet de acest ideal, literatura ştiinţifico-fantastică reprezintă pentru el un climat spiritual, ea răspunde unor probleme vii, de actualitate. De pildă, de cîţiva ani se vorbeşte despre farfuriile zburătoare, pe care Wells le-a preconizat la vremea sa, în *Oul de cristal*.

Cred că şi acest lucru poate fi pus pe seama literaturii ştiinţifico-fantastice, pentru că în ea apar soluţii şi ipoteze, în ea chiar adulţii găsesc unele răspunsuri la aspiraţiile lor.

Victor Kernbach Lucrurile sînt foarte adevărate. Paralel cu munca mea de reporter am făcut sondaje, ca să văd cum se citeşte literatura ştiinţifico-fantastică, pe care uneori o scriu. Este simptomatic faptul că tocmai acest erou este căutat. Interesează omul care mînuieşte şi mai ales care va mînui uneltele noi ale omenirii.

Ilie Stanciu Literatura ştiinţifico-fantastică introduce un nou tip de erou romantic : plin de fantezie, aspirînd la doborîrea graniţelor în timp şi spaţiu, vibrînd la noi armonii ale undelor şi vitezei. El întruneşte multe dintre aspiraţiile proprii adolescenţei.

Victor Kernbach Mă gîndesc ce rol mare au avut primii critici în fixarea literaturii în diferite epoci şi vreau să constat că insolitul nu a fost prea agreat în literatură de critici. Vreau să mai adaug că literatura ştiinţifico-fantastică, în fiecare epocă sau zonă literară, o consider literatură propriu-zisă, care poate fi mai bună sau mai rea, aşa cum poate fi orice literatură de investigaţie.

Ion Hobana În legătură cu cele spuse de tovarăşul Ilie Stanciu, mi se pare că romantismul literaturii ştiinţifico-fantastice corespunde unei trăsături de caracter a tinerilor cititori, atît de dornici de nou şi neobişnuit. Iată dar încă un factor explicativ al interesului faţă de acest gen.

Redacţia: Tovarăşul Victor Kernbach afirmă că în literatura ştiinţifico-fantastică nu este important să se confirme sau să se infirme o ipoteză. Desigur că în acest domeniu de creaţie imaginaţia, fantezia, joacă un rol covîrşitor, generînd ipoteze ştiinţifice deosebit de îndrăzneţe. De aici credem că se naşte întrebarea dacă în elaborarea acestei literaturi creatorul ţine sau trebuie să ţină seama de ceea ce ne apare ca posibil sau nu. **Cu alte cuvinte, care este raportul dintre ideile ştiinţifico-fantastice şi realitatea momentului tehnico-ştiinţific dat ? Are dreptul la viaţă în literatură şi ceea ce pare irealizabil pe diferitele trepte ale ştiinţei şi tehnicii ?**

Victor Kernbach Întrebarea cere trei răspunsuri, negreşit. În primul rînd, ultima secţiune a ei cere primul răspuns, pe care l-a şi dat Voltaire, anume că toate genurile sînt bune afară de cel plictisitor. Referitor la întrebarea propriu-zisă, trebuie să ne întoarcem tot la Jules Verne care spusese odată că tot ce a gîndit un om, alt om va realiza. Faptul că eroul se comportă aşa cum doreşte imaginaţia autorului, faptul că nişte lucruri sînt irealizabile, cred că ne face să ne întoarcem la Mihu Dragomir, al cărui volum se intitulează *Povestiri deocamdată fantastice*. Nu este important dacă ceea ce se anticipează se va şi realiza întocmai. Dacă tineretul iubeşte acţiunea, el se interesează de eroul ei şi caută să intervină el cu ceva, căci se ştie cît de inventiv este tineretul din

ultimii ani. De aceea, mă gîndesc că nu se poate răspunde decît printr-un DA ferm. Fiecare carte bine scrisă din zona ştiinţifico-fantastică are drept la viaţă, pentru că fiecare vehiculează eroi pilduitori sau idei captivante şi nu teme tehnice.

Ilie Stanciu

Faptul că savanţi cu renume au scris romane ştiinţifico-fantastice nu este de neglijat. Nu o neglijează nici specialiştii. Dovada o face un institut de cercetări din S.U.A. care are o secţie însărcinată cu studierea ipotezelor emise de scriitorii acestor romane. Fantezia autorilor este creatoare: ea porneşte de la ceea ce este astăzi posibil şi construieşte, pe linii mari de proiecţie, imaginea viitorului, nu numai ştiinţific şi tehnic, dar mai ales uman. Scriitorul nu poartă răspunderea nerealizării ulterioare a ipotezelor sale. Nimeni nu-i poate reproşa că a avut un vis frumos.

Ion Hobana

Literatura nu poate şi nu trebuie să ofere inginerilor scheme şi ecuaţii. Ea formulează ipoteze, slujindu-se de instrumentul extrem de mobil al convenţiei. E adevărat însă că mai întotdeauna autorii de anticipaţii au pornit de la perspectivele ştiinţei. Este o observaţie valabilă chiar pentru un roman atît de „fantezist" ca *Maşina timpului*. În epoca scrierii lui, problema timpului se discuta febril în cercurile ştiinţifice şi Wells se referă chiar la aceste discuţii. Dar realizarea unora dintre ideile tehnico-ştiinţifice pe care le lansează autorii de anticipaţii se poate face în forme simţitor sau total diferite de cele propuse imaginaţiei. Pentru că, oricum, ceea ce se adevereşte nu este înfăţişarea sau modul de funcţionare a unui aparat, ci ideea în general: cucerirea văzduhului, a adîncului mărilor, a spaţiului cosmic etc.

Şi acum să trecem la a doua parte a întrebării dumneavoastră: are dreptul la viaţă şi ceea ce ni se pare irealizabil?

De fapt, pînă şi rigurosul Jules Verne n-a ostracizat întru totul irealizabilul din opera sa. Să ne gîndim la *Călătorie spre centrul pămîntului* sau la *Omul invizibil*. El ştia foarte bine că nu există o mare interioară, că invizibilitatea este o simplă metaforă. Toate acestea erau folosite ca nişte convenţii de mare efect. Pe de altă parte, este foarte greu ca, pe o anumită treaptă a progresului tehnico-ştiinţific, să spunem despre un lucru că este imposibl. Trebuie să fim foarte precauţi în folosirea acestui cuvînt — *imposibil* — căci numeroase exemple demonstrează relativitatea lui şi pericolul de a apare ridicoli în ochii generaţiilor viitoare.

Victor Kernbach

Nu este lipsit de importanţă să amintim că dacă, de pildă, acum 100 de ani, s-ar fi afirmat cu seriozitate ideea cuceririi spaţiului cosmic, cel care ar fi răspîndit-o ar fi fost considerat cel puţin maniac, fără a avea vreo vină nici el şi nici cei care l-ar fi considerat ca atare.

Patiţa Silvestru

Aş vrea să cred că literatura ştiinţifico-fantastică cuprinde idei ştiinţifice izvorîte din realitate, care nu merg detaşate de aceasta, ci se îmbină armonios. Poate şi acest lucru îi imprimă accente neoromantice. Literatura ştiinţifico-fantastică nu poate place dacă nu vine de la real şi azi realitatea e mai fantastică decît imaginaţia. Mă gîndesc că fictivul se naşte din lucruri concrete. Din acest punct de vedere nu poate apare un personaj absurd din punct de vedere psihologic. Cred că tocmai perspectiva posibilului este aceea care dă dreptul la viaţă literaturii ştiinţifico-fantastice. Întreaga ei constituţie cuprinde elemente de realitate, posibile, chiar dacă nu într-un timp imediat. Se ştie că Edgar Poe în *O coborîre în Maelström*, a avut intuiţia ştiinţifică a salvării din naufragiu cu ajutorul unui butoi gol, fapt ce confirmă o lege a fizicii.

Victor Kernbach

Dacă într-o scriere din domeniul literaturii științifico-fantastice de bună calitate din trecut doi eroi comunicau telepatic, faptul era considerat ca făcînd parte din misticism. Astăzi se știe că există în lume institute științifice care se ocupă de această problemă în mod foarte serios. Firește că ne mișcăm în ariile nelimitate ale posibilului, la îndemîna eroului inventat.

Redacția : Din discuțiile purtate pînă acum, în special asupra interesului manifestat de tineret pentru literatura științifico-fantastică, a reieșit în bună măsură și care este influența acestei literaturi asupra dezvoltării personalității tînărului. Problema însă se poate pune și sub aspectul orientării, al sprijinului acordat cititorilor tineri. În Hotărîrea adoptată de C.C. al P.C.R. în Plenara din 29 noiembrie—1 decembrie 1967 cu privire la sarcinile organizațiilor de partid, de stat și obștești ale U.T.C., pentru îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului, se arată că „învățătorilor și profesorilor, tuturor slujitorilor școlii, partidul le-a încredințat sarcina de onoare de a instrui și educa generațiile viitorului, pe continuatorii vastei opere destinate prosperității și înfloririi patriei".

În lumina acestei indicații, și limitîndu-ne la cadrul discuției noastre, **cum trebuie să folosească școala literatura științifico-fantastică și care ar fi posibilitățile, mijloacele de îndrumare a elevilor ?**

Ilie Stanciu

În privința literaturii științifico-fantastice ar fi necesare două acțiuni : una de selecție, a doua de popularizare. Prin selecție înțeleg stabilirea unei ierarhii între valori, descoperind talente și opunînd rezistență unor încercări datorate numai unor intenții bune, dar mai puțin unor reale posibilități literare. Popularizarea operelor meritorii este necesară, deoarece ele sînt puțin cunoscute de cititori și mai puțin cunoscute de către cadrele didactice. Elaborarea unor cataloage selective de recomandare a acestor lucrări ar îndeplini un rol deosebit într-o perioadă cînd numărul apariților crește necontenit. Lucrările cele mai valoroase ar trebui să figureze și în listele de recomandare elaborate de minister pentru lectura extrașcolară a elevilor.

Este greșit să se ceară numai profesorilor de limba română cunoașterea și popularizarea acestor opere. Profesorii de fizică, de chimie, de științe naturale ar trebui și ei să le cunoască și să le recomande elevilor. În felul acesta s-ar stimula pasiunea pentru știință și vocații, s-ar deschide elevilor orizonturi încă nebănuit de ei.

Victor Kernbach

Aș adăuga un lucru : viitoarele manuale școlare de literatură ar putea cuprinde măcar cîteva pagini cu texte din literatura științifico-fantastică românească. Mai mult decît atît, propagarea ei ca lectură extrașcolară poate porni de la profesorii diferitelor discipline, dar și de la diriginții claselor, ca și de la bibliotecile școlare. Sînt cazuri în care profesorii i-au dojenit pe elevi pentru că citeau literatură științifico-fantastică.

Cred că „Revista de pedagogie" are un rol important în popularizarea literaturii științifico-fantastice în rîndul profesorilor și sper că a venit timpul cînd manualele și programele școlare pot include aceste idei. Editura tineretului a tipărit o antologie a acestei literaturi. Mai e nevoie de adăugat pentru ce lume științifică se pregătește tineretul ? Iar, din acest punct de vedere, n-aș putea spune că manualele școlare au făcut tot ce era de făcut.

Patiţa Silvestru

Din discuţia noastră s-a degajat, în primul rînd, faptul că această literatură creează tineretului un interes pentru domeniul cercetării. El îşi dă seama că este omul de penetrare a viitorului. Tinerii sînt la vîrsta cînd vor să guste aventuri şi aventura ştiinţifică pe care le-o dă această literatură le alimentează apetitul. În acelaşi timp, literatura ştiinţifico-fantastică depăşeşte domeniile date de literatura din manualele şcolare şi contribuie atît la lărgirea orizontului ştiinţific, cît şi la formarea concepţiei juste despre lume. În privinţa cunoaşterii psihologiei copilului, cei care sînt puşi să dea acestuia orientări trebuie ca ei înşişi să o cunoască. Astfel, vor şti să le dea copiilor ce doresc. Mă gîndesc că, cu timpul, s-ar putea ajunge şi la reviste ale copiilor în acest domeniu.

Cercurile de elevi — criticate adesea în literatura pedagogică pentru că nu fac altceva decît să repete lecţia de la clasă — se pot învoi prin sprijinul acestei literaturi. Dacă un profesor ar recomanda literatura ştiinţifico-fantastică, le-ar vorbi despre ea, i-ar pune pe elevi să gîndească, ea nu ar mai fi numai o ficţiune al cărei scop este de a alunga plictiseala.

Mă gîndesc apoi că în şcoli se invită adesea scriitori ce scriu literatură pentru copii. Autorii de literatură ştiinţifico-fantastică însă nu au fost invitaţi mai niciodată.

Nu am întîlnit pînă acum, deşi nu spun că nu ar exista, nici un concurs pe teme de literatură ştiinţifico-fantastică. Cît de interesant ar fi un asemenea concurs! Aici este cazul să aduc o critică de pe poziţia Organizaţiei Pionierilor acelor profesori care nu ştiu să răspundă intereselor copiilor şi nu vin în întîmpinarea acestor interese.

În antologiile de literatură actuală din Biblioteca şcolarului nu avem nici un sector rezervat literaturii ştiinţifico-fantastice. Radioul, televiziunea şi alţi factori ar trebui să prezinte copiilor la această vîrstă lucruri interesante din domeniul ştiinţifico-fantastic. Dar, de multe ori, dorinţa copiilor de cunoaştere şi investigaţie în necunoscut, setea de aventură, sînt ignorate de cadrele didactice.

Ion Hobana

Această problemă este, de fapt, cheia discuţiei noastre. Ne aflăm în faţa alternativei: vrem să ţinem seama de realitate, sau de ideile preconcepute pe care le-am moştenit şi le perpetuăm? Cifrele ne arată un lucru de altfel ştiut: 58% din băieţi citesc literatură ştiinţifico-fantastică. Cum se oglindeşte acest fapt în manuale şi în informaţia cadrelor didactice? În nici un fel — sau aproape.

Atîta vreme cît nu se rezervă ore în program pentru a familiariza pe viitorii profesori cu problemele acestei literaturi, este foarte greu să le cerem mai tîrziu acest lucru. Cred că este imperios necesar ca măcar la facultăţile de filologie ale universităţilor şi la institutele pedagogice să se introducă cîteva ore de istorie a literaturii ştiinţifico-fantastice.

Există şi este exprimată încă, uneori, opinia că literatura ştiinţifico-fantastică este un gen minor. Dacă am demonstra că este vorba, de fapt, de un gen care a dat opere ce merită toată atenţia, am reuşi să creăm o bază solidă eforturilor noastre. Căci cîţi dintre viitorii profesori ştiu că printre precursorii genului se numără Cyrano de Bergerac şi Voltaire, că întemeietorul lui este Edgar Allan Poe, că printre cei care i-au dat, fie şi în treacăt, strălucire figurează Apollinaire şi Maurois, Kuprin şi Alexei Tolstoi, Jack London şi Sinclair Lewis, Aldous Huxley şi Bernhard Kellermann, Franz Werfel, Unamuno şi Dürrenmatt? Cîţi cunosc incursiunile pe acest tărîm ale lui Alex. Macedonski, Cezar Petrescu, Victor Eftimiu şi ale altor scriitori români?

Trebuie făcut deci un efort hotărît pentru a spulbera din mintea celor care vor deveni profesori şi a celor care alcătuiesc programele ideea că au de-a face cu o literatură alimentară. Şi să nu se invoce drept argument mediocritatea unor lucrări. Cîte dintre cărţile aparţinînd altor genuri vor înfrunta timpul?

Mai sînt și alte lucruri de făcut. De pildă, să folosim mai mult revistele pentru popularizarea acestei literaturi. „Cutezătorii" poate prezenta unele cărți științifico-fantastice, prin publicarea înainte de apariție a unor scurte fragmente...

Dar esențialul, repet, este să fie luate măsuri radicale de cei în drept, pentru că trebuie schimbată o mentalitate, trebuie să punem de acord sistemul nostru de gîndire cu realitatea. Însăși concepția noastră despre lume ne obligă să facem acest lucru în toate domeniile. Problema este foarte serioasă și din punct de vedere pedagogic, căci există un decalaj vădit între profesori și elevi, aceștia din urmă citind mai mult. Cred că revista „Educația pionierească" trebuie să pună în discuție interesul profesorilor pentru lectura extrașcolară a elevilor.

Părerea mea este că această problemă, care nu vizează doar literatura științifico-fantastică ar trebui să preocupe într-o mult mai mare măsură Ministerul Învățămîntului, Uniunea Tineretului Comunist, Organizația Pionierilor deoarece ea are implicații profunde în procesul educării comuniste a tinerei generații.

Ilie Stanciu

Ar fi poate nimerită și crearea unui cenaclu al iubitorilor literaturii științifico-fantastice; instituirea de premii pentru cele mai bune lucrări ar putea antrena noi talente, stimula apariția unor noi și valoroase lucrări.

Redacția : Noi vă mulțumim în mod deosebit pentru participarea la discuție, exprimîndu-ne siguranța că prin publicarea celor expuse aici ideile și sugestiile dumneavoastră vor aduce o contribuție valoroasă în elucidarea unor probleme care preocupă școala și cadrele noastre didactice, probleme legate de pătrunderea tot mai masivă a literaturii științifico-fantastice în rîndurile tineretului școlar.

Articol realizat de GEORGE NESTOR

Dezbateri privind problematica pedagogiei comparate

FLORICA POPESCU

Urmarea firească a ritmului rapid de dezvoltare a științei și tehnicii, în epoca contemporană, este tendința tot mai pregnantă de diversificare a acestora, ce se manifestă în toate domeniile de activitate și care se face simțită tot mai mult și în domeniul științei formării omului — pedagogia.

În sistemul științelor pedagogice se înscrie și pedagogia comparată, al cărei act de naștere a fost semnat în prima parte a secolului trecut și care astăzi luptă pentru un statut propriu, cu un obiect și arie de cercetare proprie.

Problematica pedagogiei comparate — sau științei educației comparate, cum o mai denumesc unii pedagogi comparatiști, de la noi sau de peste hotare — a făcut obiectul unei dezbateri recente organizate de „Revista de pedagogie", cu sprijinul conducerii Institutului de științe pedagogice. Fiind prima dezbatere pe o asemenea problemă la care au luat parte pedagogi de seamă ai țării noastre, ale căror preocupări în domeniul pedagogiei s-au înscris și pe această linie, ea a constituit un interesant schimb de păreri.

Deschizînd lucrările consfătuirii, prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice, a subliniat că obiectul discuțiilor este determinat de faptul că problema pedagogiei comparate se pune astăzi tot mai insistent atît pe plan național, cît și pe plan internațional, de unde și necesitatea determinării, în limitele posibile firești, a obiectului, a structurii, metodologiei, a problemelor centrale ce trebuie să stea în atenția acestei discipline și care trebuie să-i formeze însuși conținutul. Fără îndoială că o asemenea dezbatere, a spus în continuare d-sa, *va da posibilitatea și unei selectări a materialelor ce fac obiectul unei rubrici de sine stătătoare la „Revista de pedagogie", dîndu-se acestora o structură, o unitate de sens și chiar o unitate de concepție.*

Același scop al discuțiilor a fost formulat și precizat de tov. Anton Vasilescu, redactorul-șef al revistei, care a arătat că inițierea acestei dezbateri de către revistă s-a făcut *în scopul de a profila cît mai adecvat, cît mai științific, studiile publicate la rubrica „Pedagogie comparată", afirmîndu-se astfel un punct de vedere propriu al pedagogilor noștri comparatiști.*

Luînd cuvîntul, prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian a subliniat importanța pe care o prezintă problema pusă în discuție, considerînd că participarea d-sale la o asemenea dezbatere va fi o confruntare asupra poziției, punctului de vedere pe care îl are despre această disciplină pedagogică, mai ales că de trei ani de zile predă un curs de pedagogie comparată la Universitatea București. *

Încercînd să-i definească obiectul, d-sa a arătat că a întîmpinat serioase dificultăți. Însuși titlul cursului se intitulează *Metodologia comparativă în educație și învățămînt*, avînd ca subtitlu *Pedagogia comparată*, ceea ce denotă o ezitare în fixarea unei terminologii mai precise, fapt determinat și de diversele puncte de vedere existente pe plan mondial în studierea problemelor multiple și în semnificațiile diferite date termenilor.

---

* Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educație și învățămînt*, (Pedagogia comparată), Universitatea București, 1967.

Important este că, *indiferent de termenii vehiculați*, știința ca atare s-a dezvoltat, parcurgînd diferite etape, conturîndu-și tot mai mult profilul, formîndu-și o metodologie și un obiect propriu de cercetare.

Prezentînd un istoric al acesteia, vorbitorul a arătat că știința educației comparate (termen pe care îl găsește mai cuprinzător) are o istorie a sa (începînd de la Marc Antoine Jullien de Paris, în prima parte a secolului trecut), ca și procesul general de formare și dezvoltare a culturii (în care se și încadrează), cu două tendințe dialectice și contradictorii: cea de diferențiere în forme specifice și cea de integrare în universitatea culturii și a spiritului uman. Amîndouă cosubstanțiale, amîndouă îndreptățite, amîndouă necesare pentru înțelegerea procesului însuși în realizarea și evoluția lui.

Istoria științei educației comparate, consideră d-sa, se poate grupa în trei etape distincte, în fiecare predominînd un aspect sau altul, fie descriptiv, explicativ etc. *În cea de-a treia etapă, între cele două războaie mondiale și după aceea, știința educației comparate se conturează ca disciplină proprie, ca o știință de sine stătătoare.*

Important de subliniat este că, în toate etapele de dezvoltare a pedagogiei comparate, pedagogia românească a ținut pasul cu vremea.

O etapă importantă o înscriu preocupările pedagogilor comparatiști din țările socialiste, ale căror poziții contribuie tot mai mult la delimitarea și la clarificarea elementelor ce permit conturarea acestei științe. În ceea ce privește definiția acestei științe, în comparație cu disciplinele asemănătoare (cu literatura comparată mai ales), prof. dr. docent Stanciu Stoian definește pedagogia comparată drept o *disciplină științifică a cărei sarcină este de a studia asemănările și deosebirile ce se surprind în structura sistemelor de educație și învățămînt, precum și în concepțiile despre educație, pentru a le găsi ceea ce este comun și ceea ce nu este și nu poate fi, în scopul de a promova procesul instructiv-educativ într-un spirit realist, pentru progres și coexistență pașnică.*

O dată constituită ca disciplină proprie, pedagogia comparată are și o metodă proprie, anumite procedee specifice de lucru.

Ca metodă de cercetare proprie, caracteristica acestei discipline este *metoda comparativă* în ansamblul ei, concepută ca sistem de procedee de lucru devenite specifice și care sînt: *juxtapunerea, descrierea, explicarea* și *înțelegerea* (cu rosturi specifice fiecare).

În încheiere, d-sa consideră că viitorul își va spune și mai mult cuvîntul în acest complex de probleme pe care le ridică știința ca atare. Dar cert este un lucru: toate preocupările, cercetările întreprinse, vor contribui și mai mult la optimizarea procesului de instrucție și educație în propria țară, vor duce la o și mai mare ancorare a pedagogilor noștri în mișcarea pedagogică contemporană.

În continuarea discuțiilor, prof. dr. docent Iosif Gabrea, de la Universitatea București, citează cîteva lucrări din istoria pedagogiei românești, veritabile contribuții la pedagogia comparată, deși n-au apărut sub această denumire. Astfel este lucrarea *Raport asupra instrucțiunii publice în statele cele mai avansate din Europa* de Gh. Costa-Foru, una din cele mai importante lucrări în acest domeniu și care se încheie cu sfatul: „Feriți-vă de a împrumuta fără discernămînt"; *Materialul documentar la legea învățămîntului secundar din 1928*; *Organizarea învățămîntului în 28 de țări* de Iosif Gabrea (1933); *Învățămîntul în țările socialiste din Europa*, editată în limba germană în R.D.G., în 1962, dar inițiată de Iosif Gabrea cu scopul de a compara sistemele de învățămînt din țările socialiste cu cele din țările capitaliste etc.

Pedagogia comparată, arată d-sa, *este o ramură a pedagogiei generale, avînd ca metodă specifică metoda comparată.* Ea nu este, deci, o disciplină interdisciplinară, fiindcă nu se află la granița altor discipline, ca de exemplu biochimia, biofizica etc., ci se află în cadrul aceleiași discipline — pedagogia. Cercetările din domeniul pedagogiei comparate se reduc, în genere, la comparația dintre diferitele sisteme pedagogice din diferite țări. Baza pedagogiei comparate o constituie în primul rînd pedagogia națională, după care se trece, prin comparație, la sistemele pedagogice din alte țări.

În ceea ce privește importanța pedagogiei comparate, d-sa este de părere că această ramură a pedagogiei reprezintă o extindere necesară a pedagogiei generale, după cum tot o extindere a acesteia înseamnă *o extindere a educației la omul de toate vîrstele și la toți factorii de formare a omului adică inclusiv interacțiunea dintre ereditate-mediu-educație, sub conducerea educației.*

Știința educației comparate este denumire îmbrățișată și susținută și de conf. univ. dr. Iosif Antohi, șeful sectorului pedagogie comparată din Institutul de

științe pedagogice, care arată că obiectul acestei discipline îl formează *studiul comparativ al teoriei și practicii contemporane educaționale, pornind de la realitățile naționale și urmărind aceleași fenomene în alte țări, în vederea descoperirii elementelor de valoare pedagogică ce se impun ca dominante și asigură procesul educației, atît în țara respectivă, cît și pe plan internațional.* În continuare, vorbitorul a menționat că nu are pretenția de a fi dat o definiție exhaustivă, ci mai mult o definiție instrumentală, spre a servi în munca de cercetare. În ceea ce privește găsirea unei definiții unitare a acestei științe, există serioase preocupări pe plan internațional însă pînă în prezent nu s-a ajuns la un consens, atît terminologia cît și sensul ei diferind de la țară la țară sau de la un grup de țări la altul.

Referitor la *aria ei de cercetare*, I. Antohi a arătat că această disciplină îmbrățișează fenomenul educațional total dintr-o țară sau din mai multe țări, cuprinzînd atît practica educațională actuală, teoriile pedagogice respective, cît și cercetările pe anumite perioade de timp, în vederea reliefării modului de dezvoltare. Din necesitatea de a evidenția din studiul comparativ al sistemelor educaționale tendințe care să constituie aspecte de progres pentru știința educației, acestă disciplină folosește o metodologie ce cuprinde variate metode din domeniul științelor sociale, specifică fiindu-i metoda comparativă, precum și diverse procedee, dintre care unele au fost expuse în cuvîntul său de prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian.

În continuare, vorbitorul s-a referit la faptul că, deși preocupările sistematice privind studiile de educație comparată sînt mai recente în țările socialiste, totuși, prin orientarea lor ideologică și metodologia folosită, ele prezintă garanții autentice de obiectivitate științifică, care le sporesc valoarea.

În țara noastră, asemenea studii sînt în plin avînt. In cadrul Institutului de științe pedagogice, sectorul de pedagogie comparată, prin cercetările pe care le întreprinde, va contribui la fundamentarea teoretică a problemelor de bază ale acestei discipline, valorificînd tradițiile progresiste de pedagogie comparată din țara noastră, cele din alte state socialiste, precum și experiența pozitivă, în acest domeniu, dobîndită de unii pedagogi apuseni.

Pentru a aduce un aport substanțial la rezolvarea problemelor fundamentale și aplicative ale acestei discipline pedagogice, este absolut necesar, consideră d-sa ca pedagogii noștri comparatiști să-și desfășoare activitatea luînd contact nemijlocit cu realitățile educaționale studiate.

Firul discuțiilor a fost continuat de prof. univ. dr. Nicolae Apostolescu, prorector, șeful catedrei de pedagogie de la Universitatea din Timișoara, care a arătat că face cîteva sublinieri de ordin teoretic-general privind această disciplină, a cărei dezvoltare contribuie la îmbogățirea pedagogiei generale în conținutul ei, la ridicarea nivelului ei teoretic-științific propriu-zis.

Indiferent de denumirea care i se dă acestei științe, ea apare ca o necesitate obiectivă pe o anumită treaptă de dezvoltare istorică, adică după ce deja s-a acumulat mult material faptic pe diferite căi, atît din istoria pedagogiei, cît și de la alte științe sociale. Deci, se poate afirma că această disciplină răspunde unor necesități teoretice și practice. Însăși documentele referitoare la îmbunătățirea și dezvoltarea pe mai departe a învățămîntului nostru sînt rodul unei vaste documentații comparatiste, documentare ce a fost analizată, studiată, sintetizată și, natural, interpretată în lumina condițiilor obiective din țara noastră.

La baza procesului de cunoaștere, a arătat în continuare d-sa, stă comparația. Mai ales cînd este vorba de științele sociale, acest procedeu fundamental al cunoașterii trebuie să-și găsească o formă — un statut — iar pedagogia comparată ca disciplină nu este altceva decît statutul acestui procedeu aplicat la pedagogie.

Problema îmbogățirii, optimizării teoriei pedagogice a fost susținută și de lector univ. Silvia Cernichevici, de la Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași, care consideră că în domeniul pedagogiei am rămas într-o fază de schemă destul de abstractă și puțin operativă, că există numeroase filoane în pedagogia contemporană care nu au fost explicate, că există idei interesante care pot fi interpretate din punct de vedere filozofic-marxist, contribuind astfel la îmbogățirea substanțială a pedagogiei, dîndu-i posibilitatea să meargă cu un pas înainte de viață, pentru a fi într-adevăr o teorie care să călăuzească practica educativă.

O problemă deosebit de importantă pentru dezvoltarea acestei științe o constituie pregătirea cadrelor de viitori comparatiști, recrutarea acestora. În această privință vorbitoarea a arătat că este cazul să nu ne mai rezumăm la cercul restrîns al actualilor pedagogi, care deja s-au specializat într-o anumită direcție, ci *să se recruteze cadre*

tinere, adică pedagogia comparată să fie adusă în arena generală a tineretului universitar, prin *introducerea unui curs de pedagogie comparată la toate secțiile de pedagogie, secțiile de specialitate, facultățile de specialitate.*

Dat fiind faptul că ne aflăm într-o fază incertă în ceea ce privește definitivarea statutului acestei științe, d-sa consideră că ar fi mai adecvat termenul de pedagogie comparată.

Același punct de vedere referitor la terminologie îl are și Dumitru Muster, șef de sector la Institutul de științe pedagogice, considerînd, totodată, că în orice cercetare de pedagogie se face apel și la pedagogia comparată, iar amploarea pe care a luat-o această știință este o necesitate obiectivă, avînd astfel o justificare temeinică.

Pentru o și mai eficientă muncă de cercetare în domeniul pedagogiei comparate, reflectată fie în studiile publicate în „Revista de pedagogie", fie în lucrări de mai mare amploare, tov. Tiberiu Truțer, șeful secției, „Bazele generale ale pedagogiei", din Institutul de științe pedagogice, a arătat că este deosebit de important a se elabora și publica în „Revista de pedagogie" studii din care să reiasă aspectele metodologice ce trebuie să stea la baza prezentării și analizei unui sistem de învățămînt, evidențiind aspectele care trebuie să fie incluse în mod necesar, ordinea de prezentare a acestora, datele statistice necesare, precum și criteriile pe baza cărora urmează ca toate acestea să fie interpretate. Se impune, de asemenea, să se pună ordine în terminologia folosită, deoarece lipsa de unitate produce încă mari greutăți în cunoașterea unui sistem de învățămînt. Consideră că realizarea unor astfel de studii nu este de loc ușoară și că sectorul de pedagogie comparată din Institut ar trebui să aibă în vedere și această problemă. Experiența noastră și experiența internațională arată că pedagogia comparată numai pe baza unor astfel de studii poate să contribuie la perfecționarea sistemelor de învățămînt.

O altă problemă pe care d-sa o consideră deosebit de importantă este *identificarea factorilor determinanți din multitudinea datelor de care dispunem* în legătură cu un anumit sistem de învățămînt. De cele mai multe ori, se culeg date numeroase fără să se ajungă la o explicație științifică a situațiilor constatate. Mai mult, prin interpretarea uneori neștiințifică a acestor date se poate ajunge la greșeli serioase.

Se impune astfel ca sectorul de pedagogie comparată din Institutul de științe pedagogice să elaboreze de urgență instrumentele metodologice care ar urma să fie puse la îndemîna oricărui cercetător din domeniul pedagogiei, pentru că, consideră d-sa, nici o cercetare din domeniul pedagogiei nu se poate lipsi de cercetări de pedagogie comparată. „Revista de pedagogie" ar trebui, de asemenea, să publice astfel de studii care să devină instrumente de lucru pentru cercetările de pedagogie comparată, evidențiind, în același timp, situațiile tipice privind învățămîntul și mișcarea pedagogică din diferite țări ale lumii. Pentru a deveni cît mai fructuoase, cercetările de pedagogie comparată trebuie să fie legate mai direct de realitățile și de necesitățile noastre școlare.

În finalul discuțiilor, tov. prof. dr. docent Dimitrie Todoran a arătat că, fără pretenția de a trage concluzii privind problemele dezbătute, va sublinia aspectele pozitive reieșite din discuții și, totodată, își va expune și d-sa un punct de vedere propriu.

Pedagogia de peste hotare, precizează d-sa, nu poate fi identică cu pedagogia comparată ; lucrul e clar.

Referindu-se la lucrarea personală despre *Evoluția gîndirii pedagogice* (mai veche), reconsiderată acum în perspectiva timpului, apreciază că a făcut o cercetare de pedagogie comparată. Socotind pozitiv punctul de vedere al tov. prof. T. Truțer că este nevoie de stabilirea unor orientări metodologice distincte, — criterii obiective cum le numește d-sa — arată că în această lucrare, căutînd să statornicească nivelele gîndirii pedagogice în evoluția gîndirii universale, a pornit mai întîi de la asemenea criterii, precizînd totodată că în orice lucrare de pedagogie comparată, indiferent de criteriul pe care îl folosim în comparație, metoda rămîne generală.

Este așadar necesar să se stabilească criterii obiective generale de comparare, mai mult sau mai puțin unanim acceptate, chiar dacă ele au nuanțe specifice diferiților cercetători ; în adevăr, în orice cercetare de pedagogie comparată, concepția generală metodologică pornește de la aceste ipoteze de lucru, concretizate în criteriile de evaluare a actelor educaționale.

Cu privire la *terminologie* — „pedagogia comparată" sau „știința educației comparate" — d-sa a arătat că aceste noțiuni sînt, relativ, identice, pentru că în condițiile noastre educația și pedagogia sînt atît de strîns întrețesute, încît una nu se poate

concepe fără cealaltă, educația fiind o elaborare planificată, o „aplicare" practică pedagogică. De altfel, definirea criteriilor va porni de la constatări de experiență comună, dar fundamentală.

Există schimburi culturale, există influențe reciproce, curente de opinii, care cuprind omenirea întreagă de la un capăt la altul. Dar nu este mai puțin adevărat că există condiții comune, în locuri diverse, care generează idei pedagogice similare. Ținînd seama de acest fapt fundamental, consideră că e posibil ca o teorie, o concepție pedagogică, să apară la un moment dat într-un anumit loc, fără nici un fel de influență venită din altă țară și fără să mai fie necesar să-i cauți filiera și influențele externe. Aceste influențe externe (spontane sau organizate) sînt însă cu totul accentuate în lumea modernă.

Fără a se ocupa de rădăcinile sociale și politice ale pedagogiei comparate, arată că acestea au fost relevate într-o anumită perioadă, acum cîțiva ani, cu un anumit scop politic, anume de a căuta, peste barierele create de dezvoltările istorice, elementele unificatoare, de înțelegere reciprocă între popoare; poate apare aici, totuși, pericolul de a rîvni la grădina altuia, deși găsim fructe tot atît de gustoase și în propria noastră grădină...

Există, deci, un singur fenomen al educației; el poate fi privit din unghiuri de vedere foarte diferite și valorificat de pe foarte multe poziții. Omul este într-adevăr ființa cea mai complexă și el poate să fie tratat din punct de vedere chimic, biologic, psihologic și, în cele din urmă, descoperim elementul cel mai complex: fenomenul educativ. Dar, în schițarea metodologiei de cercetare din orice știință, inclusiv din știința pedagogică, d-sa subliniază că metoda creează adesea fenomenul, pentru că *metoda, în sensul larg al cuvîntului, definește dimensiuni ale fenomenului care înainte n-au fost văzute*. Este dată, în consecință, posibilitatea întemeierii unei discipline a pedagogiei comparate, pornind de la anumite criterii de comparare, anume a scopului, a conținutului, a tehnicilor educative — cum a arătat și tov. prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian — a formelor de organizare a învățămîntului, atît din punct de vedere teoretic, cît și din punct de vedere al practicii educative.

Cert este că lucrurile sînt mult mai complicate atunci cînd comparăm scopurile. În acest domeniu, întîlnim o diversitate de concepții sociale și politice și, cum s-a afirmat, aici rezistența este deosebit de accentuată, mai ales atunci cînd este vorba de țelul ultim, de scopul ultim, de valoarea ultimă pe care o dăm educației. Există însă un teren de înțelegere — cu posibilități reale de comparație — anume conținutul, tehnica, formele de organizare a educației. Dar, atît în ceea ce privește scopul, cît și în ceea ce privește tehnica trebuie să avem criterii precise de referință și de evaluare.

Care sînt criteriile de referință pe baza cărora facem comparația? Aceasta este problema fundamentală. Pe ce temei comparăm și valorificăm, de exemplu, scopul educației comuniste, idealul educației orînduirii noastre cu idealul educației burgheze sau cu o altă formă de educație care se găsește chiar în lumea contemporană?

Vom putea fi de acord, arată în continuare d-sa, asupra insuficiențelor învățămîntului programat, asupra necesității de a schimba formele actuale, necorespunzătoare de învățămînt; rămîn însă problemele politice și de interpretare filozofică, totdeauna obiect de discuții foarte aprinse. Deci, metoda comparativă „creează" oarecum ea însăși, dacă este aplicată în educație, un anumit cîmp de fenomene distincte, conturate de studiile transversale și orizontale sau verticale și longitudinale efectuate asupra diferitelor sisteme educative. Aceste studii comparative implică — indiferent că sînt de un gen sau altul — utilizarea procedeelor comparației pornind de la un anume criteriu sau principiu axiomatic, considerat drept ipoteză de lucru.

Metoda comparativă descoperă uneori aspecte și fenomene noi, pentru a le dirija și a le utiliza în vederea optimizării procesului educativ actual și îndeosebi a celui de perspectivă; în cele din urmă și scopul cercetărilor de pedagogie comparată este atît de ordin teoretic, cît și practic. Ele tind să lămurească — pentru problematica teoretică a științei — relațiile profunde care există între fenomenele pedagogice studiate orizontal, vertical, longitudinal, transversal, pe plan național și internațional, pe plan regional sau chiar pe regiuni continentale ș.a.m.d., arătînd care sînt influențele reciproce dintre diversele culturi și prin aceasta dintre diversele forme de educație, pentru ca, în cele din urmă, să descopere unitatea de destin a întregii umanități, în care și pentru care este angajată și luptă și educația, cu diferitele ei aspecte și conținuturi naționale și locale.

În concluzie, d-sa a arătat că atît în sectorul de pedagogie comparată, cît și în oricare alt sector sau disciplină pedagogică, singura posibilitate de valorificare efectivă a domeniului respectiv este cercetarea științifică. Azi se întîmplă cu pedagogia comparată ceea ce s-a întîmplat cu patru-cinci decenii în urmă cu pedagogia „experimentală"; s-a conturat un curent al pedagogiei experimentale care, la fel, la un moment dat, a fost mult apreciat, pentru că utiliza o nouă metodă științifică, definitiv integrată azi în sistemul metodelor de cercetare pedagogică.

Metoda comparativă este, cum a rezultat și din discuții, universal folosită în cercetările sociologice, istorice, etnografice, în general în toate științele și disciplinele vieții sociale. Ea a început astăzi să fie generală, indiferent de formele pe care aceasta le ia. Acum o jumătate de secol se vorbea mult de „pedagogie experimentală" ca disciplină; astăzi se vorbește de pedagogie „experimentală" mai puțin, deși experimentul pedagogic s-a încetățenit ca o metodă hotărîtoare în cercetarea științifică, pentru că metoda experimentală a fost extinsă în toate domeniile științei educației (exceptînd cel ideologic, al determinării scopului educației). Va fi, într-o zi, aceeași și situația pedagogiei comparate? O disciplină conturată pe temeiul metodei de cercetare? Este cazul să se studieze și să se evite, pe cît posibil diferențierea și diversificarea excesivă a disciplinelor unei științe; tendințele generale de diversificare, de diferențiere, care sînt o coordonată a evoluției, trebuie corelate cu tendințele integratoare, printr-o judicioasă examinare a ceea ce este întemeiat să se definească ca o dimensiune nouă de cercetare și ceea ce rămîne strîns legat de corpul strict al unei științe, ca cea a educației.

Unificarea concepțiilor teoretice aduce, firește, cu sine și unificarea terminologiei. În această privință d-sa arată că nu este împotriva unificării terminologiei, ci împotriva discuțiilor scolastice, deoarece este destul de greu în momentul de față să se stabilească în mod precis definiția pedagogiei comparate și, o dată stabilită această definiție, să se facă cercetări numai în limitele îngăduite de o astfel de definiție. Să fim din acest punct de vedere pragmatici, să acceptăm o soluție provizorie de ordin teoretic, să amplificăm cercetările și în măsura în care această concepție provizorie — care nu joacă rolul nici măcar de ipoteză de lucru, ci de ipoteză provizorie, anticipatoare — este utilă și eficientă, va putea fi îmbogățită, definită mai precis.

Personal consideră că nici una din definițiile care s-au dat nu este mai acceptabilă decît alta, subliniind că toate precizările care s-au adus conduc la faptul că există totuși un numitor comun, că pedagogia comparată are a scoate dintr-o multitudine de fenomene pedagogice — studiate la nivelul național sau internațional, în planul contemporaneității sau în planul dezvoltării istorice — „familii", „tipuri" de educație, legături și influențe reciproce, nivele de dezvoltare educațională etc., care sînt de un real folos nu numai pentru cercetătorul științei pedagogice, ci îndeosebi pentru educator, care — fiind și un vizionar — se întreabă spre ce căi îndreaptă pașii spirituali ai celor pe care îi formează.

Consfătuire cu psiho-pedagogii școlari din școlile experimentale ale Institutului de științe pedagogice

DIMITRIE D. ROMAN,
ȘERBAN CONSTANTINESCU

În zilele de 5 și 6 aprilie a.c., a avut loc la Institutul de științe pedagogice din București o consfătuire cu psiho-pedagogii școlari încadrați în școlile experimentale pentru orientarea profesională.

Lucrările s-au desfășurat sub conducerea tov. conf. univ. dr. D. Salade, director adjunct al Institutului. Au participat pedagogii școlari care funcționează la licee și școli generale din București, Cluj, Iași, Timișoara, precum și cercetători din Institut.

Consfătuirea a avut ca obiect principal dezbaterea problemelor privind munca psiho-pedagogului școlar (consilierul de orientare școlară și profesională), referindu-se la sarcinile și denumirea lui, la metodele folosite (în special pentru cunoașterea elevilor), la colaborarea cu profesorii și diriginții etc.

Au fost prezentate referatele: *Sarcinile consilierului (psiho-pedagogului) școlar*, autor conf. dr. D. Salade; *Metode de autocunoaștere* — dr. R. Ciurea; *Colaborarea dintre consilierul școlar, profesori și diriginți pentru orientarea profesională a elevilor* — prof. M. Ghivirigă; *Contribuția consilierului (psiho-pedagogului școlar) la organizarea timpului liber al elevilor în vederea orientării profesionle* — prof. R. Dăscălescu; *Psiho-diagnosticul și metodele de etalonare și validare a testelor și chestionarelor* — prof. I. Holban.

Datorită complexității problemelor pe care le implică procesul instructiv-educativ și orientarea școlară și profesională a tineretului, apare din ce în ce mai evidentă necesitatea prezenței în școală a unui specialist în problemele orientării profesionale. Ea decurge din cerința socială de a găsi cea mai potrivită rezolvare problemei îmbinării necesităților de cadre ale economiei naționale cu posibilitățile psiho-fizice și interesele profesionale ale tinerilor. De aceea, consilierul de orientare școlară și profesională trebuie să cunoască profesiunile cu cea mai mare pondere în diferitele sectoare economice din județul și localitatea în care-și desfășoară activitatea, rețeaua și dinamica populației școlare din regiunea respectivă, precum și raportul dintre preferințele profesionale ale elevilor și posibilitățile de plasare în muncă. De asemenea, este necesar ca, în afara cunoașterii directe (prin mijloace speciale de psihodiagnoză) a unor elevi care au nevoie de un ajutor deosebit în vederea alegerii profesiunii, consilierul de orientare școlară și profesională să îndrumeze și să coordoneze activitatea profesorilor și diriginților pentru cunoașterea sistematică și multilaterală a elevilor. Acest specialist trebuie să desfășoare o muncă specială de informare profesională a elevilor, prin organizarea de conferințe și simpozioane, de întîlniri cu reprezentații unor profesiuni, de vizite în școli și întreprinderi etc., precum și prin organizarea activității de documentare a cadrelor didactice și de propaganda pedagogică pentru orientarea profesională în rîndul părinților și în rîndul marelui public.

Desigur că, pentru realizarea acestor sarcini, consilierul de orientare școlară și profesională trebuie să colaboreze cu instituțiile și organele de stat în ale căror atribuții intră și probleme de calificare, asistență socială, plasare în muncă etc.

Ținînd seama de sarcinile complexe ce-i revin, consilierul trebuie să fie un specialist temeinic și multilateral pregătit, un om cu multă inițiativă. În etapa actuală, pînă cînd vor fi pregătite prin învățămîntul superior cadre specializate în această muncă și în celelalte probleme psiho-pedagogice ale școlii, sarcinile consilierului de orientare școlară și profesională ar putea fi realizate de actualii profesori de psihologie (absolvenți ai facultăților de filozofie sau de pedagogie-psihologie).

Deoarece una din problemele de bază în munca de orientare școlară și profesională este organizarea științifică a cunoașterii și a autocunoașterii elevilor, lectorul univ. dr. R. Ciurea a prezentat experiența colectivului de la Cluj în problemele autocunoașterii, subliniindu-se în mod deosebit sursele autocunoașterii, mijloacele de care dispun elevii pentru autocunoaștere, precum și cele de care dispune cercetătorul în această direcție, mijloace care sînt și căi de stimulare și orientare (cu valoare informativă pentru cercetător și formativă pentru elev).

În legătură cu sarcina consilierului școlar privind colaborarea cu profesorii și diriginții, prof. M. Ghivirigă — șeful sectorului „Orientare școlară și profesională" — în referatul prezentat a arătat posibilitățile pe care le oferă procesul de învățămînt pentru orientarea profesională și modalitățile de colaborare în acest scop între consilierul școlar și profesori. Precizîndu-se că dirigintele este factorul principal al orientării profesionale la nivelul clasei, s-a subliniat importanța colaborării consilierului școlar cu acest cadru didactic pentru cunoașterea și caracterizarea elevilor și pentru formarea și educarea intereselor profesionale.

Unele modalități de organizare a timpului liber al elevilor în vederea sprijinirii acțiunilor de orientare școlară și profesională au fost prezentate de prof. R. Dăscălescu — secretar științific al Institutului de științe pedagogice — care a subliniat că este necesar ca în dirijarea acestor acțiuni consilierul școlar să manifeste inventivitate și o mare capacitate organizatorică. Din cercetările întreprinse s-a desprins concluzia că sînt preferabile acțiunile lucrative, organizate cu grupe de elevi, ținînd seama de interesele lor profesionale. O mare importanță în această privință o pot avea cercurile de elevi, cu condiția ca acestea să fie astfel organizate încît elevii să aibă sentimentul utilității lor sociale.

Profesorul I. Holban, cercetător principal la Filiala Iași, a prezentat principiile de organizare a psiho-diagnozei și unele metode de cunoaștere a elevilor. Plecînd de la observația că viața nu solicită niciodată un singur factor psihic, a arătat că este eficient acel diagnostic care surprinde omul în complexitatea sa; de aceea, este necesar să facem apel la toate metodele de diagnoză, inclusiv testele. Psiho-diagnosticul trebuie să precizeze nivelul posibilităților persoanei, nivel care trebuie raportat la acela al aspirațiilor ei. Cu privire la metode, s-a scos în evidență necesitatea aplicării lor concrete și interpretării juste a rezultatelor obținute.

În afara acestor referate, s-au făcut expuneri în legătură cu activitatea desfășurată de consilierii școlari J. Ștefănescu, T. Suteu, S. Boteanu, urmărindu-se prin aceasta realizarea unui schimb de experiență.

De asemenea, în cadrul consfătuirii, au fost prezentate și discutate trei modele de fișă de cunoaștere și de caracterizare a elevilor, întocmite de prof. I. Popa (Cluj), prof. I. Holban (Iași), prof. I. Dumitrescu (Craiova).

Un alt obiectiv al consfătuirii l-a constituit prezentarea și discutarea unor materiale de orientare profesională: planuri de lecții experimentale, prin care s-a urmărit valorificarea conținutului învățămîntului pentru orientarea profesională (la matematică, fizică, chimie, științe naturale, cunoștințe agricole); planuri de ore de dirigenție cu diferite teme de orientare școlară și profesională; planuri de vizite în producție, monografii profesionale etc.

La discuțiile care s-au purtat pe marginea referatelor și materialelor prezentate în cadrul consfătuirii au luat cuvîntul cercetători din diferite secții și sectoare ale Institutului de științe pedagogice, precum și consilieri școlari. Astfel, în legătură cu fișele de observație au făcut propuneri dr. P. Bărbulescu, dr. P. Golu, N. Radu, G. Fleancu, V. Caraba, D. Roman, T. Teodorescu, D. Văcariu, M. Groppoșilă, subliniind necesitatea întocmirii unei fișe unitare de observație care să sprijine atît procesul instructiv-educativ, cît și munca de orientare școlară și profesională. Cu privire la activitatea desfășurată de consilierii pentru orientarea școlară și profesională au luat cuvîntul prof. C. Ioan, Fl. Trifu, L. Fetti, C. Florian, I. Popa. Discuțiile care s-au purtat au constituit un prețios schimb de experiență pentru toți cei care lucrează în această problemă.

Principalele concluzii care s-au desprins din referatele și materialele prezentate, precum și din discuțiile ample care s-au purtat, au fost subliniate de conf. dr. D. Salade, care a arătat că este indicat să se adopte denumirea de „consilier de orientare școlară și profesională", denumire care exprimă destul de adecvat conținutul muncii acestui specialist și care este folosită și pe plan internațional. A rezultat necesitatea organizării cabinetelor de orientare școlară și profesională în școlile în care funcționează consilieri. De asemenea, s-a propus difuzarea materialelor de orientare profesională prezentate în cadrul consfătuirii la toate școlile experimentale, precum și organizarea unor asemenea consfătuiri în aceste școli.

Al V-lea Congres al Federației Mondiale a Surzilor

CONSTANTIN PUFAN

În august 1967, a avut loc la Varșovia cel de-al V-lea Congres al F.M.S. care și-a desfășurat lucrările sub lozinca „Surzii printre auzitori". Această chemare la integrare în mediul social a auzitorilor și-a găsit totodată multe variante în numeroasele comunicări și participări la discuții ale congresiștilor.

La lucrările Congresului au participat delegați din 34 de țări: Anglia, Austria, Belgia, Brazilia, R. P. Bulgaria, Ceylon, R. S. Cehoslovacă, Danemarca, Elveția, Finlanda, Franța, Ghana, Grecia, R.D.G., Republica Federală a Germaniei, India, Iran, Italia, Iugoslavia, Japonia, Liban, Maroc, Mexic, Norvegia, Pakistanul de vest, R. P. Polonă, Republica Socialistă România, Spania, Suedia, S.U.A., R. P. Ungară, Uganda, U.R.S.S.

Lucrările congresului s-au desfășurat în Palatul culturii și științei, fiind repartizate pe următoarele comisii: 1) Medicală și audiologică; 2) Psihologică; 3) Pedagogică; 4) Reabilitare profesională; 5) Metode de comunicare; 6) Socială; 7) Cultural-artistică; 8) Cultură fizică și sport; 9) Asistență tehnică pentru surzii din țările slab dezvoltate; 10) În afara programei.

Au fost prezentate peste 230 de comunicări științifice și referate de specialitate. La toate comisiile au fost puse în discuție probleme importante, atît sub aspect teoretic, cît și practic. Cîteva exemple vor fi demonstrative. Astfel, la *Comisia medicală și audiologică*, G. V. Kovtoon (U.R.S.S.) a tratat despre *Elaborarea și estimarea clinică a metodelor examenului audiometric la copiii cu auditie normală și la cei cu auditie defectuoasă*; V. A. Federova (U.R.S.S.) a tratat despre *Restabilirea operatorie a auditiei la copii*; J. Nowosielski, D. Borkowska-Gaertig, B. Wierzochowska (Polonia); despre *Aparate electronice (prototip polonez) pentru reabilitarea auditivă și a limbajului*; L. Handzel, J. Czekajewski (Polonia) despre *Aparatul care scoate în evidență elementele muzicale ale cuvîntului*; G. Mistretta (Italia) despre *Problemele psihopatologice ale surdității*; P. Pantazopoulos (Grecia) despre *Serul împotriva tetanusului și surditatea*; I. Dimov (Bulgaria) despre *Tratamentul cu Nivalivă al nevritei nervului acustic*; J. P. Kapur (India) despre *Un studiu al etiologiei și modalităților surdității într-o școală pentru surzii din Madras, India de sud*; M. Sovak (Cehoslovacia) despre *Contribuții la problemele audiologice în comunicarea umană*; T. Ilitch, V. Voltchkov (Iugoslavia) despre *Reeducarea și demutizarea în centrul nostru specializat*; M. Simonovic (Iugoslavia) despre *Rezultatele examenelor audiologice la surzii din Belgrad* ș.a. La aceeași secție a fost prezentată comunicarea intitulată *Aspecte referitoare la expertiza medicală a capacității de muncă la deficienții auditivi*, elaborată de către specialiștii români A. Constantinescu, C. Pufan, S. Horodniceanu și N. Glăvan.

Dezbaterile din cadrul acestei comisii au subliniat: necesitatea depistării precoce a deficienților de auz la copii, necesitatea organizării pe scară națională a cercetărilor selective printre copiii de toate vîrstele și examinării auzului la persoanele care efectuează serviciul militar, necesitatea acordării gratuite a protezelor și a tratamentului general pentru copiii, adolescenții și adulții atinși de surditate, a participării medicilor de specialitate (consacrați) la cercetările privind recuperarea surzilor. De asemenea, s-a subliniat utilitatea generalizării aparaturii electroacustice pentru cercetare și recuperare, continuării cercetărilor asupra fiziopatologiei canalelor auditive la om, extinderii metodelor de prevenire a bolilor de urechi, deoarece s-a constatat că aceste boli se intensifică și se amplifică în strînsă legătură cu dezvoltarea orașelor și a industriei.

În concluziile dezbaterilor de la *Comisia de psihologie* s-a arătat că este necesar să se organizeze în fiecare țară cîte un Centru de cercetări psihologice privind recuperarea surzilor, adaptat necesităților și condițiilor fiecărei țări. Trebuie totodată să se angajeze surdo-psihologi la centrele care se preocupă de recuperarea surzilor.

În ceea ce privește concluziile *Comisiei pedagogice*, ele recomandă F.M.S. și uniunilor naționale ale surzilor să elaboreze un nou sistem de clasificare a surzilor, în colaborare cu oamenii de știință; un asemenea sistem (ținînd seama de posibilitățile de dezvoltare ale surzilor, de aparatura electro-acustică etc.) va servi necesităților recuperării acestor deficienți.

De asemenea, s-au subliniat problemele privind organizarea de consultații, asigurarea asistenței surdo-pedagogice, găsirea căilor de a ridica dezvoltarea mintală a copiilor surzi la nivelul celor normali, obligativitatea școlarizării, iar în strînsă legătură cu aceasta îndrumarea copiilor surzi către școlile cele mai adecvate.

F.M.S. va trebui să alcătuiască o comisie specială care — împreună cu uniunile naționale — să se preocupe în anii următori de problemele organizării învățămîntului și de metodele de învățămînt pentru surzi, de organizarea schimbului de experiență (informații, cercetări, publicații etc.) între diferite țări în problemele învățămîntului surzilor.

Concluzii importante s-au desprins din comunicările prezentate, precum și din discuțiile purtate în cadrul comisiei de *Reabilitare profesională*, unde s-a subliniat existența multor forme de reabilitare profesională pentru surzi, în diferite țări. Astfel, pentru a-l încadra pe surd în procesul producției s-a menționat că sînt necesare: consultații speciale pentru surzi, dezvoltarea pregătirii profesionale a surzilor tineri și adulți, formarea cadrelor didactice care se vor preocupa de pregătirea profesională a surzilor, dezvoltarea cercetării de specialitate în vederea adaptării surzilor la locul de muncă, colaborarea cu O.N.U., Organizația Internațională a muncii, UNESCO și alte organizații pe linia reabilitării profesionale a acestora.

In cadrul discuțiilor la comisia *Mijloace de comunicare* s-a subliniat necesitatea începerii însușirii cuvintelor de către deficienții de auz la o vîrstă cît mai mică. Federația Mondială a Surzilor va trebui să editeze o publicație internațională de „Surdopedologie" (în limbile engleză, franceză, germană și rusă), în care să se publice rezultatele cercetărilor asupra metodelor de însușirea cuvintelor de către surzi.

Comisia cultural-artistică a menționat în concluziile sale că este necesar să se acorde sprijin activității artistice de amatori a surzilor, întrucît această activitate constituie una dintre cele mai importante forme de stabilire a contactului lor cu mediul social înconjurător. Să se combată orice manifestare de izolare din partea surzilor, iar în țările care fac parte din F.M.S. să se creeze anumite centre care să se preocupe de propagarea culturii printre surzi. Cu ajutorul F.M.S. să se organizeze expoziții și festivaluri artistice internaționale pentru surzi, în domeniul pantomimei, dansului, fotografiei, picturii, sculpturii și cinematografiei. Sub patronajul F.M.S. să ia naștere o organizație turistică internațională pentru deficienții de auz. În programele de învățămînt din școlile de surzi să se introducă studierea acelor domenii artistice care sînt accesibile surzilor. Să se înființeze de asemenea școli în care artiștii amatori surzi să poată obține calificări de artiști profesioniști.

Pe linia culturii fizice și sportului s-a atras atenția asupra faptului că trebuie să se continue cercetările asupra situației și dezvoltării trăsăturilor constituționale și aptitudinilor de care dispun surzii. Să se creeze o comisie internațională care să se preocupe de stabilirea unor indicații metodice și didactice în acest domeniu, să se elaboreze recomandări pentru programele de educație fizică, sport și turism — ca activități care aduc o importantă contribuție la readaptarea surzilor.

În *Comisia de comunicări în afara programei* s-a arătat că sistemul actual al școlilor speciale pentru surzi necesită îmbunătățiri, spre a permite copiilor surzi (care dispun de pregătire adecvată și de dezvoltare intelectuală normală) să frecventeze școala generală împreună cu auzitorii. De asemenea, s-a reliefat faptul că este necesar actuale a profilaxiei, readaptării și asistenței surzilor, în așa fel încît să rezulte eficapentru readaptarea surzilor, să se efectueze analiza formelor de pregătire a specialiștilor: medici, electroacusticieni, surdopedagogi, psihologi, logopezi și sociologi — luîndu-se măsuri ca ei să efectueze o anumită practică în cele mai bune centre de readaptare înainte de a-și începe activitatea cu surzii.

★

Concluziile fiecărei comisii au fost cuprinse în Rezoluția celui de-al V-lea Congres al F.M.S. Totodată, Congresul a adresat un apel către guvernele diferitelor țări, cît și către federațiile naționale ale invalizilor, îndeosebi către federațiile naționale ale surzilor și organizațiile sociale, solicitîndu-le să acorde o atenție specială situației actuale a profilaxiei, readaptării și asistenței surzilor, în așa fel încît să rezulte eficacitatea măsurilor luate în aceste domenii.

Congresul Federației Internaționale a profesorilor de limbi străine

EUGEN NOVICICOV
șef sector „Limbi străine"— Institutul de științe pedagogice

Cel de-al X-lea Congres Internațional al FIPLV (Federation Internationale des Professeurs de Langues Vivantes) și-a desfășurat lucrările între 5—9 aprilie a.c. la Zagreb, avînd ca temă generală *Metodele active și mijloacele moderne în predarea limbilor străine*. Au luat parte cca. 900 de specialiști din 25 de țări.

În cuvîntul de deschidere a lucrărilor, prof. Sven Johansson, președintele FIPLV, a salutat prezența pentru prima dată la o astfel de manifestare a reprezentanților din Republica Socialistă România (din țara noastră au participat prof. Mihail Bogdan — Universitatea din Cluj și Eugen Novicicov — Institutul de științe pedagogice din București).

Lucrările Congresului s-au desfășurat în ședințe plenare și pe secții. Ne vom opri pe scurt la cîteva din comunicările susținute în ședințele plenare și la principalele aspecte care s-au desprins. Astfel, în comunicarea *Méthode directe et Méthodes audiovisuelles, (Metoda directă și metodele audio-vizuale)*, Denis Girard (Paris) a diferențiat folosirea ocazională a auxiliarelor audio-vizuale de utilizarea constantă a unei „metode audio-vizuale integrate" și a precizat că nu există o singură metodă AV, ci numeroase metode AV, adică ansambluri pedagogice care comportă auxiliare audio-vizuale și presupun o *concepție metodologică*. Analizînd fundamentele lingvistice și psihologice ale învățămîntului tradițional și cele ale acestei metode, se subliniază că între scopurile pe care și le formulează învățămîntul tradițional și cele ale pedagogiei AV nu există nici o contradicție.

Gramatica s-a bucurat de o binemeritată atenție. Discutînd problemele modelului psiholingvistic de însușire a gramaticii, în comunicarea *A Psychologuistic Model of Grammar Learning and Foreign Language Teaching (Modelul psiholingvistic de însușire a gramaticii și predarea limbilor străine)*, Renzo Titone (Roma) ajunge la concluzia că la nivelul începătorilor acest proces trebuie să-și propună formarea la elevi a simțului limbii ; la un nivel mai înalt, cunoașterea gramaticii va trebui să „protejeze" structura limbii. E. M. Stepanova (Moscova) a prezentat, în comunicarea sa *Mesto grammatiki na nacealnom etape obucenia (Locul gramaticii în etapa inițială a predării)*, metodologia folosită în stabilirea minimumului gramatical pentru perioada de început a predării limbii și — pe baza unor lucrări deja efectuate — a arătat rezultatele la care s-a ajuns în acest domeniu în ceea ce privește limba rusă.

Cele șase secții au abordat următoarele probleme specifice : Secția I : Mijloacele audio-vizuale ; Secția a II-a : Instruirea programată ; Secția a III-a : Bilingualismul ; Secția a IV-a: Literatura și civilizația ; Secția a V-a: Limbajul tehnic : Secția a VI-a : Studii de lingvistică contrastivă. Activitatea în secții a început cu prezentarea unor comunicări pe care organizatorii le-au considerat ca „principale", definitorii, pentru secția respectivă. Astfel, au susținut comunicări : Skaric (Zagreb) : *La structure de la situation linguistique dans le processus de l'enseignement — Structura situației lingvistice în procesul de învățămînt* (Secția I), Eugen Novicicov (București) : *Psihopedagoghiceskie voprosi programmirovania leksiki — Probleme psihopedagogice ale programării lexicului* (Secția a II-a), John Mac Namara (Dublin) ; *Some Psychological Aspects of Reading in a Second Language — Unele aspecte psihologice ale citirii în cea de-a doua limbă* (Secția a III-a), M., Antier (Paris) : *Littérature et civilisation, la progression — Literatură și civilizație, progresia* (Secția a IV-a), Irma Schilling (Berlin) : *Die Wissenschaftssprache als Gegenstand im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen — Limbajul științific în predarea limbilor străine în învățămîntul superior* (Secția a V-a), James E. Alatis (Washington) : *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications — Lingvistica contrastivă și implicațiile ei pedagogice* (Secția a VI-a).

In afară de comunicările propriu-zise, au fost prezentate mai multe demonstrații de cursuri AV, descrieri de cursuri de limbi străine pentru radio sau televiziune, materiale auxiliare etc. În timpull congresului a fost organizată și o expoziție de publicații de specialitate. Colegii noștri din R.S.F. Iugoslavia s-au străduit să asigure o bună organizare a lucrărilor și a timpului petrecut în țara prietenă.

Deschiderea lucrărilor a fost transmisă la televiziune, iar ședințele plenare s-au transmis (prin circuit închis) în mai multe săli, cu traducere simultană în limba sîrbo-croată. Au fost organizate excursii la cîteva din punctele de mare interes turistic.

Concomitent cu lucrările congresului a avut loc și alegerea unor noi membri în comitetul de conducere a FIPLV. Ca președinte a fost ales prof. Rudolf Filipovic, de la Facultatea de filozofie din Zagreb, iar ca secretar general prof. Zoran Konstantinovic de la aceeași facultate.

Cel de-al X-lea congres al FIPLV a confirmat utilitatea folosirii tehnicilor și metodelor audio-vizuale ; cu toată diversitatea pozițiilor metodice și a zonelor abordate de cercetarea teoretică sau practică, este evident în momentul de față efortul unui număr din ce în ce mai mare de specialiști spre *cercetarea experimentală* a domeniului, spre *elaborarea unor sisteme de materiale didactice complete*, cu eficiență crescîndă și *analiza* științifică la nivelul contemporan.

Lucrările Congresului au prilejuit un larg schimb de idei, o confruntare de poziții jalonîndu-se direcțiile de dezvoltare a metodelor de predare și a cercetărilor în anii care urmează.

RECENZII

Modernizarea învățămîntului la clasele I-IV *

Fiind unul din cei care mi-am concentrat toate eforturile de cercetare pedagogică asupra didacticii claselor I—IV, am citit cu deosebit interes volumul care, prin titlu, anunță o încercare de cuprindere monografică a problemelor moderne privind prima verigă a învățămîntului, după părerea mea verigă fundamentală și sub multe raporturi decisivă.

Este adevărat, autorii au pornit inițial pe linia verificării validității sistemului predării pe obiecte de cadre didactice specializate, îndeplinind sarcinile de experimentare pe care Ministerul Învățămîntului le-a trasat Institutului de științe pedagogice.

În urma examinării materialelor publicate de către cei 23 de autori, în volumul *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, putem conchide că sarcina trasată a fost îndeplinită în condiții de mare rigurozitate științifică. În același timp, ținem să relevăm meritul cercetătorilor îndrumați de prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România și de conf. dr. Paul Popescu-Neveanu, care au depășit în mare măsură tema propusă, ajungînd pînă la urmă să îmbrățișeze problematica complexă a procesului instructiv-educativ de la clasele mici.

Volumul se ocupă atît de problemele de organizare a învățămîntului, cît și de perfecționarea metodică a predării, de așezarea pe noi baze a conținutului învățămîntului, de randamentul procesului instructiv considerat pe latura lui informațională și pe cea formativă. Se ocupă de asemenea, pe larg, de procesul educării micilor școlari. În ansamblu, lucrarea prezintă aspectul unei enciclopedii psiho-pedagogice a învățămîntului din primele clase.

Semnificativ este studiul introductiv semnat de prof. Stanciu Stoian, care ne furnizează o viziune istorică de mare amploare asupra modului cum a fost conceput încă de pe vremea lui Comenius și pînă în contemporaneitate învățămîntul public și cum au evoluat concepțiile pedagogice privind organizarea școlii.

Ni se pare esențială — între altele — ideea subliniată de autorul studiului cu privire la evoluția istoricește necesară „de la profesorul unic pentru știința unică... la colectivul unic de cadre didactice pentru sistemul unic de obiecte de învățămînt" (p. 24). Specializarea muncii cadrelor didactice s-a impus de sus în jos, apărînd inițial în veriga superioară a învățămîntului, propagîndu-se apoi în sistemul de organizare liceal și gimnazial pentru ca, în zilele noastre, să bată la porțile claselor denumite cîndva primare. Prof. Stanciu Stoian își afirmă convingerea că — date fiind actualele condiții de expansiune a științei și culturii, de solicitare intelectuală și socială a noilor generații — procesul schițat mai sus se va desăvîrși treptat, cuprinzînd și veriga de bază a învățămîntului public. Aceste convingeri, afirmate de ambii redactori ai volumului, nu sînt însă succedate de nici un fel de propuneri grăbite și incitații necritice la o imediată reorganizare a învățămîntului primelor clase. Ceea ce se constată este mai ales o grijă excesivă pentru a verifica pas cu pas efectele noului sistem instituit în cca. 200 de școli și a studia soluțiile optime de re-

---

* *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV* (sub redacția prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academei Republicii Socialiste România și conf. dr. Paul Popescu-Neveanu), E.D.P., București, 1968, 328 p.

alizare a instrucției și educării micului școlar.

Paul Popescu-Neveanu consideră că problemele puse în discuție nu pot fi rezolvate decît dacă activitatea reorganizată din clasele I—IV este considerată ca un sistem și apreciată ca atare. Este necesar ca acest sistem să se închege, să se afirme și aceasta nu fără ajutorul cercetătorilor, nu fără munca pasionată și creatoare a cadrelor didactice.

Cercetările cuprinse în volum merg pînă la elemente tratate deosebit de analitic, dar ele ajung pînă la urmă să ne furnizeze o sinteză integrativă. Se operează pe mari întinderi constatative, dar, în același timp, intervin preocupări active și se propun soluții ingenioase pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ.

Linia principală, metodologică a cercetărilor constă în îmbinarea studiului pedagogic intensiv cu investigațiile extensive de ordin psiho-pedagogic.

În cîteva școli din provincie, echipe complexe de cercetători au lucrat cotidian și într-o strînsă colaborare cu învățătorii și profesorii timp de mai mulți ani de zile. În același timp, la diverse intervale, s-au aplicat probe menite să verifice eficiența noului sistem cu o extensiune progresivă mărită, ajungîndu-se la cuprinderea aproape integrală a claselor experimentale și a unui număr echivalent de clase de control, alese din alte școli. Astfel, în aprilie 1964 au fost cercetați elevii la 5 610 clase prin 184 400 de probe, rezultatele fiind prelucrate statistic conform unui sistem de baremuri menit să asigure precizia și obiectivitatea măsurătorilor. În istoria pedagogiei noastre nu s-a întreprins niciodată o investigație științifică de asemenea proporții. Și totuși, cu toate datele convingătoare relatate, ceea ce ne reține mai mult atenția și impune acreditarea noului sistem, ca o importantă cucerire a școlii și pedagogiei românești, sînt cercetările concrete, intensive, care demonstrează pe viu perspectivele moderne ale claselor I—IV. Astfel, sînt revelatoare în primul rînd cercetările privind sistematizarea programatică și înnoirea conținutului la cele două obiecte de bază: limba română (de Șt. Rădulescu, N. Radu, T. David) și matematică (M. Vișan, Gh. Călugăriță, Al. Filipovici, M. Sandu).

Din moment ce noul sistem se dovedește a fi un cadru favorabil și chiar obligatoriu pentru modernizarea metodelor și mai ales a conținutului, atunci avem motive temeinice ca să ne punem speranțele în el, să-l apreciem ca pe o caracteristică a școlii viitorului. În același fel au fost relevate perspectivele de îmbogățire prin esențializare a procesului de învățămînt la geografie (studiu semnat de Cornelia Marinescu), la cunoștințele despre natură (de Olga Oprea), la istorie (L. Tacsi).

Ne-au reținut în mod deosebit atenția soluțiile metodice ingenioase și fecunde pe care le aduc pentru clasele mici predarea specializată a desenului (M. Boștină) și a muzicii (Ana Ionescu Motora).

După cum se știe, vîrsta școlară mică este extrem de favorabilă constituirii aptitudinilor artistice. Dacă în clasele I—II citit—scrisul și aritmetica se vor preda de același cadru didactic, din moment ce apar învățători sau profesori specializați pentru muzică, desen, educație fizică, aceasta înseamnă că noul sistem se aplică tuturor celor patru clase începătoare. În definitiv, cuplaje de cîte două obiecte se practică la clasele mijlocii și chiar la cele mari, ceea ce nu afectează principial instrucția specializată la aceste niveluri. Cu atît mai mult predarea de cîte două obiecte este de așteptat și chiar de dorit la clasele mici. Dacă nu se prevede acest fapt ne va fi foarte greu să contăm pe extinderea noului sistem, mai ales în școlile rurale.

Din păcate, autorii, deși admit cuplajele arătate, nu au cercetat în mod special problema și de aceea nu sînt în măsură să ne indice și cele mai potrivite formule de îmbinare în vederea unei duble specializări a cadrelor didactice — profesorii sau învățătorii care vor preda la clasele mici.

În schimb, este urmărită cu multă competență, printr-o cercetare (M. Boștină și M. Banto), problema corelării cunoștințelor în condițiile predării de mai mulți specialiști la clasele I—IV. Este adevărat că uneori nici învățătorul singular nu face toate corelațiile între cunoștințele de la diverse materii. În condițiile noului sistem însă, pericolul fixării de cunoștințe disparate se accentuează și mai mult și de aceea instituirea în didactica claselor mici de comparații și corelații sistematice devine stringentă, fiind menită să compenseze ceea ce ne poate apare ca dezavantaj în noua organizare a instrucției.

Considerăm că, în ansamblu, probele, verificarea de bază a noului sistem privesc următorii parametri: educația intelectuală a școlarului, educația lui mora-

lă și evoluția capacității lui de muncă sau menținerea echilibrului fizic și psihic. Psihologul și pedagogul P. Popescu-Neveanu s-a ocupat în mod special și cu competență de verificarea acestor parametri. Împreună cu A. Bîrcă a demonstrat că elevii instruiți de cadre specializate, dispun de o dezvoltare intelectuală superioară, gîndirea lor este mai profundă și eficientă. În studiul semnat împreună cu A. Cazangiu, T. Crețu și M. Zlate s-a arătat că pluralitatea de solicitări la care sînt supuși elevii în noul sistem, departe de a fi extenuantă, produce o activizare și consolidare a capacității de muncă intelectuală. Cel mai important însă ni se pare studiul realizat împreună cu L. Ghivirigă și C. Nicolau privind educarea morală a micilor școlari. Noile perspective ce se deschid muncii de educare a copiilor de 7—11 ani sînt interesante, atractive. Noi nu punem la îndoială faptul că în clasele experimentale se pot asigura condiții normale de lucru și apar posibilități deosebite de maturizare etică a copiilor. Considerăm însă că din punct de vedere al metodicii educării micilor școlari de către mai multe cadre didactice mai este mult de făcut. Tocmai de aceea ne-a bucurat contribuția de prestigiu a prof. dr. N. Apostolescu care, pe bază de studiu, indică o serie de sarcini și procedee ce revin diriginților la clasele I—IV.

În aceeași ordine de idei se înscrie și studiul semnat de Silvestru Patița privind colaborarea școlii cu părinții.

Volumul recenzat demonstrează încă o dată că în faza actuală orice cercetare pedagogică trebuie să fie și prospectivă și de aceea să aibă un caracter fundamental orientat, obligatoriu și aplicativ. Indiferent de destinul noului sistem, *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV* vine cu o serie de contribuții foarte utile pentru munca învățătorilor din țara noastră. S-ar fi putut, desigur, face mai mult sub raportul optimizării metodice. Nu toate concluziile și recomandările merg pînă la concret. Dacă fiecare din studiile didactice ar fi prezentat mai multe planuri de lecții model, cititorii ar fi putut beneficia într-o mai largă măsură. Știu foarte bine că echipa de cercetători, condusă de prof. Stanciu Stoian și conf. Paul Popescu-Neveanu, dispune de un impresionant material faptic și metodic și le recomand ca să-l revadă, valorificîndu-l din plin în presa pedagogică.

Prof. dr. docent ION BERCA

Cultura estetică școlară*

Izvorîtă din realitățile cele mai apropiate ale școlii, lucrarea lui G. Văideanu se parcurge cu plăcere și cu interes deosebit. Anumite particularități ale felului cum a fost concepută și scrisă îi explică atracția: francheța cu care autorul pune problemele, caută soluțiile și optimismul cu care le rezolvă; exagerările neașteptate, caracteristice pedagogilor pasionați, captați de viziunile pe care le proiectează; meticulozitatea cu care despică firul în patru și caută să demonstreze lucruri destul de clare, pentru care nu era nevoie de prea multe anchete și calcule statistice, dar pe care metodologia specialității l-a obligat să le utilizeze, pentru a evita orice interpretare impresionistă din partea cititorului; în sfîrșit, stilul clar, documentat și sincer prin care-și expune ideile.

Cercetînd structura culturii estetice în școala noastră și în celelalte țări ale globului, autorul constată că educația estetică, în actuala organizare, este deficitară. Rămînerea în urmă a culturii estetice este de ordin cantitativ și calitativ; ea privește deopotrivă ponderea și rolul culturii transmise și însușite prin lecții. Prin conținutul și prin tematica predării, școala intervine prea puțin în organizarea culturii estetice a elevilor și în potențarea funcției ei educative (p. 248).

Firește, deficiențelor enumerate, autorul le opune realizările. Cea mai importantă înfăptuire a societății noastre socialiste este generalizarea educației estetice bazate pe cultura estetică, perfecționarea ei prin introducerea elementelor de istorie a muzicii și a artelor plastice, ridicarea culturală a tuturor

* George Văideanu, *Cultura estetică școlară*, Editura didactică și pedagogică, Buc., 1967, 339 p.

oraşelor ţării, difuzarea culturii estetice cu mijloace tehnice şi organizatorice multiple, receptivitatea faţă de tot ce e nou în artă, depistarea şi cultivarea talentelor — înfăptuite pe scară naţională.

Cum progresele în domeniul educaţiei estetice s-au produs îndeosebi în ultimul deceniu şi au luat oarecare amploare numai în ultimii 5—6 ani, sîntem de acord cu autorul că deficienţele depăşesc rezultatele pozitive.

Ce crede autorul că trebuie făcut? Cum trebuie completată, perfecţionată şi modernizată cultura estetică şcolară pentru a da un maximum de eficienţă?

Subliniem, de la început, că răspunsurile date sînt deosebit de cuprinzătoare, pretenţioase, optimiste.

1. Cultura estetică, afirmă autorul, trebuie sincronizată cu dezvoltarea ştiinţei, a tehnicii şi a artei, dacă vizăm o dezvoltare integrală şi armonioasă a elevilor. Ademenitoare propunere din perspectivă teoretică, dar din perspectivă practică ea rămîne greu de realizat. În primul rînd, din cauză că sincronizarea nu trebuie înţeleasă, de pe acum, ca o configurare în proporţie, în procentaj egal al tuturor aspectelor educaţiei multilaterale. Pe locul întîi trebuie să rămînă educaţia intelectuală, pe locul al doilea cea morală, pe locul al treilea cea practică, pe locul al patrulea educţia estetică, educaţia fizică fiind o constituentă generală, de bază, o condiţie pentru realizarea celorlalte patru. Într-un ansamblu de fenomene — afirmă dialecticienii — există elemente, factori, sau cauze etc. principale şi secundare. Ierarhizarea dialectică presupune, deci, sortarea în ordinea importanţei fenomenului. Or, în prezent, etapa prin care trece societatea noastră, în dezvoltarea ei socialistă, ne cere să educăm „buni constructori". Acest constructor bun nu-l putem forma egalînd numărul orelor de matematică, fizică, chimie etc. cu cel al orelor de muzică, desen, caligrafie, cinematografie etc. Cel puţin deocamdată!

2. Dacă dezvoltarea estetică rămîne în urmă sau este incompletă se afectează şi dezvoltarea intelectuală şi morală a tinerilor. Întocmai cum progresul cultural se desfăşoară simultan, ştiinţele, tehnica şi arta influenţîndu-se reciproc, la fel progresul spiritual al tinerilor este temeinic dacă este multilateral (p. 251).

E vorba de alte aspecte ale aceluiaşi argument. Influenţa reciprocă nu poate fi negată, dar educaţia estetică nu poate spori pe cea intelectuală şi pe cea morală, le dă doar *sens*, un anumit *conţinut* şi o anumită *fineţe*. Educaţia intelectuală şi morală pot fi realizate şi fără educaţia estetică. Participarea ei, completările pe care le aduce, sînt legate de timp, de epocă şi de procentaj. În schimb, raportul invers nu e posibil: educaţia estetică nu se poate realiza fără educaţia intelectuală.

3. Cultura estetică ce se predă în şcoală trebuie modernizată, trebuie să ţină pasul cu dezvoltarea artei, selectînd valorile autentice, reacţionînd adecvat la exagerările şi erorile moderniste.

Propunerea este *valoroasă* şi acceptabilă. În felul acesta, remarcă autorul, asigurăm şi împrospătăm viziunea asupra capodoperelor trecutului, după cum prin istoria artei formăm receptivitatea pentru creaţiile prezentului şi ale viitorului (p. 253). E vorba de un aspect al unei sincronizări posibile, dar tot într-un anumit dozaj.

4. Propunerea ce urmează ne pare, din nou, dificil de realizat. Este vorba de introducerea unui curs de *estetică generală* în ultima clasă a şcolii generale, care să devină suportul *teoretic* al tuturor disciplinelor artistice predate ca obiecte distincte.

Am subliniat cuvîntul „teoretic"" pentru a evidenţia sensul şi intenţiile autorului. Nu e vorba de simple discuţii pe marginea desenelor copiilor, sau a lucrărilor lor de artizanat, ci de un „curs teoretic de estetică generală". Acest curs ar urma să fie reluat, la alt nivel, în anii liceului. Prin caracterul său filozofic-artistic, cursul propus ar furniza o viziune cuprinzătoare asupra tuturor artelor şi a modalităţilor frumosului, devenind punct de plecare şi de sprijin al educaţiei prin artă.

Poate că am găsi obiectul de învăţămînt pe care să-l sărăcim de 1—2 ore săptămînal şi să le încredinţăm esteticii. Mai rămîn însă dificultăţi, care socotim că nu pot fi înlăturate prin abilităţi organizatorice. Au şcolarii noştri pregătirea filozofică şi psihologică necesară să treacă, fără dificultăţi, la aplicaţii estetice teoretice şi practice? Autorul cunoaşte nivelul cursurilor de estetică ce se predau în universităţi şi pregătirea cadrelor respective. Pot aceşti profesori de estetică să facă pregătirea corespunzătoare a tuturor viitorilor educatori din facultăţi? Cu siguranţă ştie că în institutele de artă — conservatoare, facultăţi de dramaturgie şi de arte plastice — se predă o estetică filozofică *foarte generală*, iar esteticile speciale nu se predau de loc. Profesorii de muzică, de pildă, nu pot să ştie ce exprimă muzica, pentru

că nu parcurg tematica unei estetici muzicale. Această estetică generală scîrțîie din încheieturi, fiind lipsită de coordonate stabile, e provizorie și foarte schematică, amenințată de schimbări continui în urma avalanșei de „modernisme" din ultima vreme!

Aceste neajunsuri și multe altele îndepărtează, în timp, introducerea cursului de estetică în învățămîntul de cultură generală și în liceu.

5. Formele și metodele perfecționate, pe care autorul le propune pentru efectuarea educației estetice, credem că își găsesc o aplicare imediată: a) lecțiile de estetică — ne gîndim la materiile artistice prezente și azi în planurile de învățămînt. Autorul vizează lecțiile propriu-zise de estetică propuse de dînsul, subliniind că ar trebui să se desfășoare într-o atmosferă de răgaz și într-un ritm potrivit înțelegerii emoționale a valorilor: încordare liniștită, concentrare și meditație (p. 270); b) să se introducă lecții de „exerciții artistice" cu o tehnică elastică, în care să se renunțe la verificarea și aprecierea cunoștințelor și la orice element care ar stînjeni manifestarea liberă a elevilor; c) ierarhizarea activităților extrașcolare și selectarea lor în funcție de capacitatea de-a activiza și a-i îndemna, pe cei mai mulți elevi, să se exprime artistic, cît și după valoarea pe care o au pentru stimularea creației artistice; d) organizarea unor „școli experimentale" cu caracter demonstrativ în cadrul cărora să se ilustreze tezele pedagogiei estetice contemporane.

Pînă la înființarea lor, socotim că organizarea unor cursuri speciale de vară, cu obiectivul educației estetice, ar fi binevenită.

6. Pentru perfecționarea pregătirii viitorilor pedagogi ai artei, George Văideanu propune: a) introducerea unui *curs de educație estetică* în toate facultățile didactice ale universităților și ale institutelor pedagogice și b) introducerea *principiului estetic* printre normele didactice, care să dezvolte arta de a preda, în toate facultățile care formează viitori educatori.

După opinia noastră, *principiul estetic* poate fi introdus cît de curînd, fără prea mari dificultăți. Cursul de *educație estetică* cere însă specialiști pe care trebuie să-i pregătim. Ne miră faptul că în cîmpul perspicacității atît de detaliate a autorului nu s-a ivit și ideea selectării viitorilor profesori după anumite calități, pe care activitatea de educator o solicită, totuși. Să fie adevărat că orice bacalaureat intrat în facultate poate deveni un „artist" al educației?

Pentru specialiști, pe lîngă *cursul de educație estetică*, se propune transformarea cursului de *metodică* într-un curs de *pedagogie a artei*. Cursurile de metodică, de azi, se referă mai mult la o *informare* metodologică și mai puțin la *formarea* viitorului pedagog. Pregătirea completă a educatorilor cere găsirea tuturor formelor care să le dezvolte aptitudinile, să-i învețe să-și exprime artistic gîndurile și sentimentele, să-i formeze în spiritul frumosului și prin frumos (p. 278).

Cum am precizat la începutul acestor considerații, perspectivele deschise educației estetice de lucrarea lui G. Văideanu sînt deosebit de valoroase, dar realizarea lor solicită schimbări însemnate în planurile de învățămînt ale institutelor superioare, ale școlilor de cultură generală și specială, în recrutarea cadrelor, în schimbarea unor direcții de efort educativ, în consolidarea esteticii sub aspect teoretic general, sub aspect practic și special, iar, în cele din urmă, un progres social-cultural mai pronunțat decît cel înregistrat pînă în prezent. E un plan „maximal" această carte, pe care organizatorii educației estetice trebuie s-o consulte.

Conf. univ. NICOLAE PÎRVU

Profesori și părinți contra insuccesele școlare *

Sub acest titlu, cartea profesorului Virgil Radulian răspunde unei necesități curente a școlii noastre: aceea de a aborda din unghiuri de vedere multiple problema complexă a eficienței învățămîntului. Preocupările privind evaluarea științifică a eficienței învățămîntului se intensifică astăzi, cînd evoluția economică și politică cere ca să crească în mod considerabil numărul celor care primesc o pregătire medie și superioară,

* Radulian, Virgil, *Profesori și părinți contra insuccesele școlare*. Editura didactică și pedagogică, București, 1967, 220 p.

posedînd cunoștințe generale și de adîncă specialitate.

Realizările tehnice revoluționare influențează în mod vizibil mișcarea pedagogică contemporană, iar de succesul sau de eșecul transformărilor ce se vor înfăptui în domeniul învățămîntului depinde într-o bună măsură și viitorul civilizației noastre contemporane. Iată de ce, în lumea de azi, în care are loc o rapidă evoluție a faptelor, necesitatea unui învățămînt eficace se transformă într-o temă de mare interes.

Desigur, nu este o prejudecată că pedagogia este și în prezent departe de a fi atins rigoarea metrologică a unei științe a naturii. Cartea lui V. Radulian reflectă și ea această situație.

Procesul de evaluare științifică a eficienței învățămîntului este deosebit de complex. Acest proces cuprinde atît o evaluare calitativă a fenomenelor, cît și o măsurare științifică a acestora, tot mai posibilă astăzi.

Pe calea realizării unei aprecieri obiective a rezultatelor școlare, Virgil Radulian urmărește procesul rămînerii în urmă la învățătură a elevilor, începînd cu punerea problemei, cu natura fenomenului și implicațiile sale sociale și pedagogice, continuînd cu formele de manifestare, cauzele care le produc, prevenirea și combaterea acestui fenomen.

Profesor cu experiență, autorul, sprijinindu-se pe un mare număr de fapte (lucrarea fiind rezultatul unei cercetări desfășurate între anii 1958—1966, într-un mare număr de școli generale și licee), evidențiază aspecte uneori neglijate ale rămînerii în urmă la învățătură a elevilor. Un interes deosebit prezintă astfel punerea următoarelor probleme : Trebuie sau nu menținute anumite dificultăți în munca elevului ? Oare nu este el uneori ajutat prea mult, înlăturîndu-i-se din cale orice fel de griji, obstacole, dificultăți ? Poate avea loc în astfel de condiții „călirea" necesară pentru viață, dezvoltarea simțului de răspundere ? Care este măsura justă a ajutorului ce trebuie dat elevului de către colectivitate, astfel încît să nu dăuneze dezvoltării și educației sale ? Cum să se asigure (prin îmbinarea perspectivei cu deprinderea de a învinge greutăți și nu de a le ocoli) educarea năzuinței de neîntreruptă perfecționare la elevi, stimularea spiritului autocritic și creator în muncă, a inițiativei, răspunderii și independenței ?

Totuși, valoarea lucrării nu constă atît în rezolvarea teoretică a problemelor ridicate ; trăsătura originală și meritul lucrării constau în faptul că încearcă și în bună măsură reușește să abordeze într-un spirit viu și modern — folosind un complex sistem de metode de investigație — problemele privind cauzele tipice, formele de manifestare a rămînerii în urmă la învățătură a elevilor, precum și stabilirea mijloacelor, a metodelor și procedeelor eficiente de prevenire și combatere a insuccesului școlar. Cartea sugerează un „tratament" pedagogic în mare măsură corespunzător pentru „profilaxia" rămînerii în urmă la învățătură.

În ceea ce privește rezolvarea problemelor pe care le ridică insuccesul la învățătură, V. Radulian se situează pe linia combaterii ideii și mai ales a practicii prin care se rup în mod nepermis cele două laturi ale procesului de învățămînt. Autorul afirmă că insuccesul la învățătură și îndeosebi persistența lui au consecințe negative ample asupra formării personalității elevilor ; în unele cazuri, se petrece o „alterare" a întregii personalități a elevului, acolo unde insuccesul lui în îndeplinirea obligațiilor școlare este privit cu indiferență și pasivitate de către colectivul pedagogic, unde prevenirea și combaterea lui se face formal, manifestîndu-se lipsă de receptivitate față de schimbările în atitudinea elevilor și rezultatele muncii lor, neluîndu-se în considerare aceste transformări de către cadrele didactice. În asemenea împrejurări, însăși atitudinea cadrului didactic (învățător, profesor sau diriginte) devine o frînă în transformarea elevului, în obținerea progresului său pe linie școlară, fapt pe care-l împărtășim.

Foarte interesante sînt și unele propuneri pe care le face autorul în legătură cu activitatea psihologului școlar, cu examinarea elevilor, cu structura anului școlar.

Cu toate aceste însemnate contribuții, unele opinii sînt susceptibile de calificări, de cercetări sau fundamentări mai temeinice.

Personalitatea profesorului este considerată de autor factorul cel mai important de influențare și educare a elevului, de ajutorare a acestuia în realizarea obligațiilor școlare. Ideea este prezentată ca o axiomă, fără să fie argumentată suficient. Argumentarea este cu atît mai necesară, cu cît în prezent cercetările asupra fenomenelor reușită și eșec școlar (unde intervin în proporții variate, în raport cu fiecare individ, factori sociali, culturali, fizici și caracteriali) sînt numeroase și părerile diverse.

Profesorul Radulian nu acordă atenția cuvenită delimitării preocupărilor pe

care trebuie să le aibă școala de cele pe care trebuie să le manifeste familia și alți factori pentru îndreptarea situației ivite în urma insuccesului sau rămînerii în urmă la învățătură a unor elevi; precizează sarcinile care revin profesorului în cadrul școlii, dirigintelui, în acest domeniu, rămînînd în afara cîmpului de investigație — cu toate că este formulată ca sarcină de cercetare — contribuția organizațiilor de tineret și copii. Autorul nu ține seamă în măsură suficientă nici de faptul că lucrarea este adresată atît profesorilor cît și părinților, așa cum ne sugerează titlul.

Volumul nu poate fi considerat ca destinat părinților doar pentru că li se explică acestora sensul noțiunii de ajutorare la învățătură, în două-trei pagini, iar în alte două-trei pagini, în mod declarativ, în cîteva imperative, se arată că familia are o influență considerabilă și aduce o contribuție hotărîtoare la prevenirea și combaterea rămînerii în urmă la învățătură și nici chiar dacă în alte două-trei pagini se vorbește despre nivelul cultural și pedagogic al unor părinți și se dau cîteva procente.

Uneori, profesorul V. Radulian urmărește cu tot dinadinsul confirmarea unor idei dinainte stabilite, cu toate că realitatea îi semnifică altceva. Astfel, la una dintre școlile generale din orașul Bacău, la sfîrșitul trimestrului I al anului școlar 1966—1967, bilanțul pe obiecte de învățămînt al celor mai bune și celor mai slabe rezultate școlare evidențiază că la educația fizică au fost înregistrate mai puține reușite maxime decît la limba română, matematică, științe biologice și mai multe „reușite" minime decît la limba română, limba franceză, istorie, biologie, geografie și aproape tot atîtea cît la matematică. Dacă ne-am călăuzi după o astfel de situație — spune autorul — ar însemna să considerăm că educația fizică înregistrează un număr mai mare de rămîneri în urmă la învățătură decît matematica, limba română etc.

E un lucru imposibil? S-ar putea să nu fie numai un incident banal, provocat de exigența unui profesor, așa cum crede autorul. Fenomenul se întîlnește și în alte școli. Semnificația individualului, pe care întîmplarea ne-o aduce în cale, în decursul unei cercetări, poate fi un aspect sau rezultat interesant, care ar putea fi urmărit în continuare. Oare educația fizică în multe școli înregistrează numeroase reușite maxime?

Cartea profesorului V. Radulian înmănunchează o seamă de contribuții importante în problema tratată. O mai bună sistematizare și ierarhizare a ideilor, i-ar fi sporit valoarea.

ANA GHEȚEA

Atlas în imagini privind istoria școlii și educației

Poate nu întîmplător un comeniolog de renume internațional, prof. univ. dr. Robert Alt[1], a reușit să elaboreze o monumentală lucrare privind dezvoltarea istorică a educației și învățămîntului, sub titlul *Bilderatlas zur Schul — und Erziehungsgeschichte (Atlas în imagini privind istoria școlii și educației)*. Ea a apărut pînă acum în două volume, din care primul cuprinde „orînduirea primitivă pînă în ajunul revoluției burgheze" (ediția I, II, 495 p. în 1961, iar ediția a doua neschimbată în 1966, ambele cu un adaos — versiune engleză a textului german, 103 p.), iar volumul II de la Revoluția franceză pînă la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie (IX—663 p, în 1965). Lucrarea a fost publicată de editura Volk und Wissen din Berlin, în condiții tehnice, grafice și ilustrative excelente.

[1] Profesorul Dr. Robert Alt (născut în 1905) activează din 1948 la Universitatea „Humboldt" din Berlin și este membru al Academiei de Științe din Republica Democrată Germană. Om de știință marxist, cu valoroase lucrări pedagogice, dintre care amintim: *Die Industrieschulen*, Berlin, 1948; *Der fortschriftliche Charakter der Pädagogik Komenskys*, Berlin, 1954; *Vorlesungen über din Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*, Berlin, 1956, ș.a.

Dacă în *Orbis pictus sensualium* Comenius a încercat să prindă lumea în imagini, oferind tinerelor generații pentru mai bine de trei veacuri o carte valoroasă de învățătură, prof. Robert Alt, un profund cunoscător nu numai al operei comeniene, dar și al întregii dezvoltări a școlii și gîndirii pedagogice omenești, a reușit să prezinte într-o frescă largă și bine nuanțată principalele etape ale acțiunii ascendente de umanizarea omului, pornind de la neputinciosul dar inventivul culegător pînă la temerarul cosmonaut, reliefînd astfel rolul educației și al școlii în progresul vieții societății omenești. Parcurgînd cu atenție cele două volume, ele nu numai că-ți oferă viziunea în timp a efortului progresiv în care omul din el însuși și în relație strînsă cu natura a dezvoltat cel mai de seamă instrument de progres — *gîndirea* și modalitatea cultivării ei, — dar îți sugerează ideea că în această direcție am ajuns într-o etapă în care efortul uman unit, poate, prin educație, să-i asigure omului nebănuite posibilități de dezvoltare, cu condiția ca din aria aplicării științei și tehnicii să se evite acțiuni distructive și să sporească cele de promovarea superiorului uman. Atlasul are astfel nu numai o valoare științifico-documentară, ci și una normativ-axiologică.

Prof. Robert Alt precizează în prefața lucrării că imboldul pentru realizarea acestei opere l-a constituit modul de predare a istoriei pedagogiei care „încă astăzi este cu precădere o istorie a ideilor izolate, care neglijează adevăratele stări și lupte în domeniul educației și al școlii, ca și al relației reciproce dintre ele și acordă prea puțină atenție înrădăcinării lor în condițiile sociale respective“ [2]. Plecînd de la această justă constatare, autorul a urmărit să realizeze nu numai o „completare intuitivă“ a predării istoriei pedagogiei, ci, prin conținutul și structurarea în timp și tematică a materialului ilustrativ, să-i asigure publicației și un caracter independent. Tocmai de aceea *Atlasul* se deosebește de încercări similare mai vechi, din Germania, cum au fost cele întreprinse la începutul veacului nostru de Hans Boesch prin *Kinderleben in der deutschen Vergangenheit* (Leipzig, 1900), sau de Emil Reicke *Lehrer und Unterichtswesen in der deutschen Vergangenheit* (Leipzig, 1901), respectiv de Rudolf Borsch prin *Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik* (Freiburg i.B., 1921).

În aceste lucrări, dar mai ales în ultima, predomină portretele personalităților și datele lor biografice, reflectînd o concepție după care acestea ar determina istoria educației, respectînd apariția instituțiilor educaționale. Atlasul lui Robert Alt urmărește să prezinte toate aspectele, toți factorii care pot lămuri ilustrativ apariția și dezvoltarea fenomenului educațional. Nici el nu renunță la portretistică, dar o folosește numai în măsura în care ea contribuie la înțelegerea specificului activității pedagogului respectiv, cum ar fi Pestalozzi la Stans, între orfani (vol. II, p. 162). Autorul, în ilustrarea istorică a fenomenului educațional, a folosit cu precădere material din Germania, dar a inclus și aspecte pedagogice mai importante din alte țări în măsura în care acestea pot lămuri mai bine progresul școlii și gîndirii pedagogice germane. Aceasta este firesc pentru faptul că *Atlasul* este conceput pe structura cărții *Geschichte der Erziehung (Istoria educației*, Berlin, 1958) și împreună cu alte lucrări este menit să întregească documentarea în acest domeniu.

Fără să intrăm în detalii, este util totuși să arătăm capitolele mari în care se reflectă prin ilustrații dezvoltarea școlii și educației în Germania. Așa în volumul I, în cap. *Educația și instrucția în epocile precapitaliste*, autorul, prin imagini semnificative din viața educativă a unor populații aflate încă astăzi pe o treaptă nu prea depărtată de comuna primitivă, caută să ne sugereze cum a apărut acest fenomen specific uman, în orînduirea primitivă. În continuare, îl urmărim în orînduirea sclavagistă, în Orientul antic, Egipt, Grecia și Roma și bineînțeles la vechii germani. În feudalism, ni se înfățișează pregătirea clericilor, a cavalerilor și educația maselor populare. Acest capitol se încheie cu apariția și dezvoltarea universităților. Autorul subîmparte capitolul *Pedagogia și educația în destrămarea societății feudale și capitalism* în două părți: formarea teoriei și instituțiilor de educație burgheză în perioada capitalismului timpuriu, cu școlile orășenești, Renașterea și umanismul, mișcarea sectelor democratice, Reforma și contra reforma, culminînd cu închegarea teoriei educației burgheze. În subîmpărțirea a doua, *Educația în sec. 17 și 18*, se ilustrează educația de la curte, academiile cavalerești, începuturile școlilor reale,

[2] Robert Alt, *Bilderatlas — zur Schul — und Erziehungsgeschichte*, *Vorwort*, Berlin, 1966, p. VI.

pietismul, școlile inferioare sătești și orășenești, precum și educația și învățămîntul copiilor la proletariatul în curs de apariție.

Volumul II cuprinde două părți. În prima parte, care ține de capitolul II din primul volum, sînt prezentate teoriile prerevoluționare din Franța, ilustrate prin Rousseau și materialiștii francezi și cerințele pedagogice ale revoluției franceze. Urmează apoi pedagogia iluminismului german, cu filantropiștii și începuturile literaturii pentru tineret. Se acordă în continuare atenție ilustrării educației populației sătești și școlilor industriale, în care Pestalozzi și curentul promovat ocupă un loc deosebit.

Se prezintă apoi aspecte din mișcarea educației naționale, a neoumanismului și ideile pedagogice ale clasicilor literaturii germane. Cu aceasta ajungem în prima jumătate a secolului al XIX-lea, cînd educația și învățămîntul, sub impulsul evoluției capitaliste, al noilor idei sociale promovate de revoluția franceză și de dezvoltarea științei se restructurează în cele trei grade ale învățămîntului și apar școli speciale pentru copiii cu defecte fizice și psihice ș.a. Această evoluție ascendentă își găsește expresia și în ideile pedagogice progresiste promovate de Diesterweg și de revoluția din 1848. Este perioada cînd se structurează pedagogia de către Marx și Engels, iar în Comuna din Paris (1871) găsim aplicate valoroase idei pedagogice democratice.

Un loc deosebit în *Atlas* ocupă capitolul *Instrucția și clasa muncitoare*, în care se ilustrează, cu un bogat material, poziția copilului proletar, lupta împotriva exploatării copiilor, împotriva monopolizării învățămîntului de către clasa dominantă, crearea de instituții școlare proprii ale clasei muncitoare, femeia și socialismul, muncitorimea și moștenirea culturală ș.a.

Ultima parte a celui de-al doilea volum este destinată ilustrării *Pedagogiei și educației în imperialism*, în care autorul prezintă învățămîntul și pedagogia Germaniei imperialiste înaintea primului război mondial, cu educația militaristă și șovinistă, și în același timp lupta marxismului cu curentele oportuniste în domeniul politicii școlare.

Capitolul se încheie cu ilustrarea școlii și educației în timpul primului război mondial.

În final, volumul redă victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie care, o dată cu marcarea eliberării omului de orice exploatare, a creat un adevărat învățămînt popular, accesibil maselor și care i-a permis Uniunii Sovietice să trimită pe primul om în Cosmos.

Autorul, în realizarea acestei opere, a plecat de la concepția nouă despre ceea ce trebuie să fie un Atlas al dezvoltării școlii și educației, înțelegînd să ofere un material ilustrativ cît mai valoros și semnificativ, care să permită cititorului să intuiască în toată complexitatea ceea ce a fost nou și progresist, în luptă cu vechiul, în domeniul educației, în diverse etape ale istoriei. Cum a reușit autorul să realizeze acest lucru? El a apelat la diverse izvoare de natură documentară și la izvoare care descriu fenomenele, lucrurile, prezentînd ideile și aspirațiile oamenilor concretizate în imagini. Noianul de material ilustrativ, mai bogat sau mai sărac pentru anumite epoci și etape istorice, autorul a căutat să-l selecteze în funcție de criterii științifice cu privire la proveniența și valoarea lui, încadrîndu-l permanent în contextul dezvoltării forțelor și relațiilor de producție, al structurilor de clase etc. Aplicînd această metodică de lucru, Robert Alt a reușit efectiv să selecteze un material real, tipic și esențial pentru caracterizarea educației și școlii din Germania. Mai dificilă a fost ilustrarea teoriilor pedagogice, acolo unde autorul s-a mulțumit cu redarea prin — simboluri — a titlului operei semnificate respective (opera Emil a lui Rousseau sau altele). În prezentarea conținutului, autorul a folosit cele două pagini, față în față, astfel: pagina din stînga și jumătatea celei din dreapta jos pentru imagini, iar jumătatea de sus a paginii din dreapta pentru textul explicativ. Indicarea proveniențeI ilustrațiilor se face la sfîrșitul fiecărui volum.

Cu toate avantajele unei asemenea lucrări, ea nu este scutită nici de lacune firești, de care este conștient și autorul ei. Astfel un atlas al dezvoltării istorice a educației și școlii nu poate ilustra în egală măsură toate epocile, pentru că nu pentru toate epocile se găsește material corespunzător, în măsură adecvată. Și apoi oricît de bogat ar fi materialul ilustrativ el nu poate oglindi toată complexitatea procesului instructiv-educativ. De aceea, prin Atlasul său, prof. dr. Robert Alt, cu toate greutățile inerente realizării acestei opere, a reușit să ne dea — pe fundalul educației și școlii din Germania — o sinteză științifică intuitivă, unică în felul ei în literatura pedagogică mondială.

Conf. univ. dr. IOSIF ANTOHI

Dislexia în şcoala franceză*

Dislexia, acest fenomen lingvistic anormal, semnalat pretutindeni şi în toate vremurile, la mulţi copii cînd încep să înveţe cititul şi scrisul, reprezintă în prezent în Franţa, o preocupare de prim ordin. Studiile, cercetările şi aplicările judicioase pentru eliminarea ori ameliorarea comportamentului micilor elevi în această direcţie au luat acolo caracterul unei mişcări educative de mare amploare. Iniţiatorul, animatorul ei este Dr. Alfred Tomatis, care cu 15—20 ani în urmă, sesizîndu-i importanţa deosebită, a iniţiat ample cercetări, sub toate aspectele ei variate, elaborînd o nouă concepţie, expusă în numeroase articole şi în două lucrări: una cu titlul *L'orreille et le langage* (1963), cealaltă *La dislexie* (1967). Ca urmare a activităţii sale, s-a creat la Paris instituţia *Centre du langage*, cu ramificaţii în toată Franţa, unde se aplică metoda sa de tratare, audio-psiho-fonologică, cu un succes deplin.

Concepţia sa originală, sprijinită pe reeducarea urechii şi a organelor vocale, reprezintă o punere la punct, un adevărat pas înainte, faţă de concepţiile anterioare, susţinute de medici, pedagogi, psihologi, în ultima jumătate a secolului trecut şi prima jumătate a secolului nostru.

Autorul, în lucrarea sa, *La dislexie* (cap. I—IV), arată erorile medicilor din acele vremuri cînd se considera dislexia ca efectul durerilor de cap, astheniei şi oboselii organismului copiilor. Abia între anii 1906—1917 acest fenomen a fost asociat cu anume tulburări congenitale evolutive, manifestate prin toropeala sau încetineala micilor elevi de a descifra un cuvînt, o frază şi de a le scrie corect. Prin 1937 dislexia a fost transplantată în domeniul pedagogiei, fiind legată de metodele de predare a cititului şi scrisului.

La începutul secolului nostru, o dată cu apariţia ştiinţei *psihologia copilului*, s-a căutat să se descopere cauzele şi s-a conchis că dislexia reprezintă o atitudine specială de comportament, prin dezvoltarea anormală a unei stări afective, a unui proces afectiv rău direcţionat, întrucît copilul cu tulburări de vorbire nu prezintă greutăţi numai în exprimarea orală, faţă de citit şi scris, ci chiar în cunoaşterea şi descifrarea universului înconjurător.

Dr. Tomatis combate aceste teorii şi susţine că dislexia este legată de defecţiunea urechii, a simţului auditiv, întrucît a citi înseamnează a fixa prin ureche ceea ce altul a scris, a vorbi ceea ce altul a relatat în scris, aşadar este lipsa unei coordonări motrice între auz şi vorbire, în care lateralitatea (funcţiunea organelor din dreapta ori din stînga) are un mare rol în întreaga viaţă de relaţii uzuale (de comunicare) a copilului cu mediul înconjurător.

Pornind de la aceste premise, autorul se concentrează asupra depistării ei printr-o serie de teste, probe practice privite sub unghiul spontan automatic, apoi sub aspectul conştient, ca şi cele ale lateralităţii senzoriale, urmate de un examen atent asupra auzului şi completate prin anumite cercetări psihologice pentru determinarea stării intelectuale a copilului dislexic.

După depistarea acestor copii, urmează tratamentul, care cuprinde reeducarea audio-vocală, ameliorarea cititului şi scrisului prin procedee progresive ce duc direct la atingerea scopului, repartizate în trei etape: a) perioada sunetelor filtrate, în care copilul ia contact cu sunete şi cu o voce corectă de exprimare, b) stadiul intervenţiei educatorului, medic sau psiholog şi c) exerciţiile personale ale subiectului care se educă.

MARIN BICIULESCU

* Alfred Tomatis: *La dislexie*, Ed. Centre de langage, Paris, 80 p.

Desenul şi pictura după natură

Studioul cinematografic „Al. Sahia" a realizat un film ce reprezintă, în felul său, un început de drum în cinematografia noastră. Sub un titlu aparent limitativ şi oarecum tehnicist — *Desenul şi pictura după natură* — este unul dintre cele mai reuşite filme ale studioului nostru cinematografic, o invitare la frumos şi spiritualitate.

Această peliculă, de 300 metri color, şi-a propus să evidenţieze într-un limbaj accesibil şi convingător, pentru învăţămînt şi marele public, modul de însuşire a alfabetului picturii, de la elementele

simple la cele complexe, de la cele concrete la cele interpretative, învestite cu ideile şi forţa emoţională a artistului creator.

Realizat de regizorul Constantin Budişteanu, în colaborare cu doi profesori, Nicolae Butnaru şi Nicolae Filoteanu, filmul atrage de la început atenţia privitorilor spre frumosul ce sălăşluieşte în natură, în viaţa omului şi în creaţiile sale, frumosul ce poate fi întrevăzut în tot ceea ce ne înconjoară. În acelaşi timp, prin alăturări şi prin imagini alese cu multă înţelegere privind ceea ce este caracteristic şi expresiv în lucruri, creatorii au reuşit să scoată pregnant în evidenţă necesitatea educării sensibilităţii, pentru a putea descoperi şi recepta frumosul prezent pretutindeni.

Printr-un admirabil paralelism între natură şi artă, secvenţele ce înfloresc surprinzător scot în evidenţă, sugestiv şi convingător, bogăţia frumosului artistic faţă de frumosul natural.

Aspectele concrete ale naturii apar transfigurate prin măiestria artei. Din film se vede cum artistul, prin sensibilitatea şi imaginaţia sa, conferă elementelor desprinse din natură valenţele unui mesaj încărcat de sentimente, trăiri şi emoţii artistice. O suită de tablouri ale unor maeştri români şi străini apar pe ecran mărturisind bogăţia şi varietatea sentimentelor proprii artistului în procesul de creaţie. Trecute pin filtrul sensibilităţii artistului şi îmbogăţite în semnificaţiile lor emoţionale, elementele perceptive, desprinse din mediul ambiant, devin elemente constitutive ale operei de artă ce poartă amprenta creatoare a personalităţii artistului.

Filmul ne poartă apoi în atelierul pictorului Henri Catargi, unde asistăm la procesul laborios al realizării unei picturi. Vedem munca asiduă a artistului ce îmbină studiul după natură cu elaborările creatoare ce se împlinesc în forme şi culori.

Sugestiv şi emoţionant este înfăţişat drumul parcurs de la încercările naive, fermecătoare prin ingenuitatea lor, de a desena ale copiilor, la vîrsta cînd literele şi cifrele nu şi-au dezvăluit încă secretele, pînă la măiestia artistică a marilor creatori.

O secvenţă emoţionantă ne dă prilejul să asistăm la activitatea creatoare a unor grupe de copii între 7 şi 12 ani, membri ai cercului artistic condus de profesoara Virginia Gurău de la Şcoala generală nr. 5 din Bucureşti. Copiii, absorbiţi de preocupările lor artistice, traduc în imagini surprinzătoare impresiile lor puternice. Desenele spontane şi pline de simţire ne arată cum văd şi cum înţeleg micii autori lumea înconjurătoare. Casele, pomii, oamenii, soarele, vehiculele capătă înfăţişări neaşteptate. Raporturile capătă valori speciale, la fel forma şi culoarea. O lume fantastică, cu o logică diferită de a celor mari, este corespondentul firesc al experienţei afective şi imaginaţiei micilor creatori.

Filmul ne arată cum, de la înţelegerea plastică a copilului pînă la imaginile artistice ale maeştrilor, se parcurge un drum lung de muncă intensă, de acumulări de cunoştinţe şi de trăiri. O succintă paralelă între lucrările copiilor şi tablourile maeştrilor (avînd teme asemănătoare) relevă marile diferenţe în ceea ce priveşte mijloacele de expresie şi modul de gîndire al unora şi al altora.

Însuşirea meşteşugului artistic cere disciplină în muncă şi studii temeinice. Mîna începătoare exersează după corpuri geometrice în vederea însuşirii posibilităţilor de a reprezenta volumul cu ajutorul umbrelor şi luminilor. Se trece apoi la studiul reprezentării obiectelor. Pe nesimţite, elevii încep să înţeleagă legile perspectivei, principiile compoziţiei plastice, secretele armoniilor cromatice şi corespondenţele dintre culoare şi afectivitate. Pas cu pas, înţelegerea îşi lărgeşte orizontul şi se îmbogăţeşte arsenalul mijloacelor tehnice. Imaginile, lumina şi culoarea subliniază forme şi valori, realizează echilibruri compoziţionale, imprimă ritm interior compoziţiilor, creează melodii şi simfonii cromatice. Se succed imagini variate. Elevii Liceului de arte plastice din Bucureşti, cu şevaletele în faţa unui larg peisaj dominat de arbori seculari, observă bogăţia formelor şi culorilor din natură, iar trunchiurile şi crengile copacilor, contorsionate în forme ciudate, nasc în imaginaţia lor viziuni care prind consistenţă în imaginile pe care ei le creează în linie şi culoare.

Într-o paralelă dinamic ritmată, modele de studiu se contrapun mîinilor care studiază. Volumul, forma şi culoarea fiind redute cucerite, studiile elevilor năzuiesc tot mai mult spre măiestria înaintaşilor. Filmul, prin ambianţa frumosului, plasează lucrurile pe un plan de înaltă moralitate, contribuind la trezirea unor rezonanţe de aleasă simţire umană şi de înnobilare a spiritului.

Realizat la un remarcabil nivel artistic, cu o mare înţelegere a frumosului plastic, acest film reprezintă o adevărată sărbătoare pentru ochi şi pentru suflet.

El răspunde unor acute cerințe de ordin educativ, reprezentînd un important cîștig pentru școala noastră de azi. Prin acest film, Ministerul Învățămîntului — beneficiarul său — inaugurează o nouă cale prin care se exprimă creșterea calitativă a educației.

★

Tot la comanda Ministerului Învățămîntului, studioul „Animafilm" realizează în prezent o suită de patru filme cu tema *Tezaure de artă universală în muzeele din Republica Socialistă România.* Două dintre ele înfățișează colecțiile de pictură, altul sculptura și al patrulea arta decorativă.

Printre relalizările recente ale studioului „Animafilm" se numără și trusa *Copiii desenează*, ce cuprinde 40 de diapozitive color, realizate după desenele unor copii între 5 și 14 ani, precum și un dispozitiv de proiectare. O broșură, anexată, descrie desenele după care s-au făcut diapozitivele, arătînd — pentru fiecare din acestea — numele autorului și vîrsta, urmînd apoi scurte analize ce subliniază acele caractere ale desenelor ce evidențiază optica prin care privesc cei mici lumea. Se stăruie de asemenea asupra mijloacelor prin care copiii își exprimă sentimentele și modul de a gîndi.

Fără îndoială că au fost alese realizările unor copii dotați, dar ele stăruiesc ca mărturii deosebit de expresive, legate de psihologia celor mici. Aceste diapozitive vorbesc educatorilor direct și limpede despre ceea ce solicită atenția copiilor, despre cum înțeleg aceștia lucrurile și cum își exprimă impresiile.

Conf. univ. dr. ALEX. TOHANEANU

*VITRINA PEDAGOGICA**

Professionalnaia orientațiia i konsultațiia molodioji (Orientarea și îndrumarea profesională a tineretului), Kiev, Radeanska școla, 1966, 163 p.

Culegerea *Orientarea și îndrumarea profesională a tineretului* are drept scop publicarea și răspîndirea experienței dobîndite în activitatea practică desfășurată în domeniul orientării și îndrumării profesionale a tineretului în R.S.S. Ucraineană, în alte republici unionale, cum și în unele țări socialiste. La alcătuirea culegerii au colaborat pedagogi, psihologi, economiști, sociologi, medici și alți specialiști care se ocupă de această problemă.

Articolele sînt împărțite în șase grupe mari de probleme: a) probleme teoretice ale orientării și îndrumării profesionale; b) aspecte social-economice ale orientării profesionale; c) studierea personalității elevilor în scopul orientării și îndrumării profesionale; d) probleme ale analizei psihologice a profesiilor; e) pregătirea elevilor pentru alegerea profesiei în cadrul procesului instructiv-educativ; f) sistemul și organizarea orientării și îndrumării profesionale. După gradul de finalitate al rezultatelor obținute în cercetare, articolele pot fi împărțite în trei categorii: 1) articole — rod al muncii îndelungate de cercetare; 2) articole conținînd doar primele concluzii ale cercetătorilor și 3) articole în care se stabilesc doar unele obiective actuale ale cercetării.

(II 40/.853)

Remmers, H.H.-Gage, N.L. — Rummel, Francis J.: *A Practical introduction to measurement and evaluation.* Second edition. *(Introducere practică în tehnica măsurării și evaluării).* New York - Evanstone - London - Tokyo, Harper and Row — John Weatherhill, 1966, XVIII + 391 p.

În încercările de măsurare obiectivă a premiselor și rezultatelor procesului instructiv-educativ, lucrarea celor trei autori — profesori universitari și reputați cercetători în domeniul psihopedagogiei din S.U.A. — se înscrie ca o introducere pusă la dispoziția studenților în pedagogie și a profesorilor, privind teoria și practica cuantificării și evaluării fenomenelor educaționale. Autorii prezintă ast-

* Cotele indicate la sfîrșitul fiecărei prezentări sînt cele sub care se găsesc înregistrate volumele la Biblioteca centrală pedagogică din București.

fel, la un nivel accesibil, aria de fapte susceptibile de măsurare în școală, instrumentele de evaluare, conceptele statistice care stau la baza măsurării, elaborarea, desfășurarea și administrarea unui program coerent de testare în școală și în clasă, criteriile de selecție a celor mai potrivite mijloace de testare, notarea și interpretarea rezultatelor obținute. O atenție deosebită este acordată posibilităților de evaluare a progreselor realizate de fiecare elev în parte, raportate la obiectivele instructiv-educative ale școlii, precum și măsurării trăsăturilor caracteristice ale personalității elevilor. Interesul practic al lucrării este sporit prin faptul că, în afară de descrierea și aprecierea principalelor teste standardizate, ea conține și indicații privind elaborarea de către profesori și cercetători a unor instrumente de măsurare proprii, mai adecvate condițiilor concrete în care urmează a fi folosite.

La sfîrșitul volumului este publicat un interesant glosar de termeni tehnici.

(I 39.840)

S t o t t, C.A.: *School libraries. A Short manual (Bibliotecile școlare. Mic manual.)* London, Cambridge University Press for the School Library Association, 1967, 153 p.

Dată fiind importanța ce se acordă astăzi, din ce în ce mai mult, bibliotecilor școlare, autorul — secretar onorific al Asociației bibliotecilor școlare din Anglia — își propune să înmănuncheze în acest manual principiile și regulile practice a căror aplicare asigură îndeplinirea sarcinilor ce revin acestor unități în cadrul învățămîntului contemporan. Sînt prezentate astfel, în lucrare, relațiile dintre biblioteca școlii și celelalte activități ale acesteia, planificarea, mobilarea și instalarea bibliotecilor școlare, alegerea cărților și periodicelor, sporirea colecțiilor, depozitarea, întreținerea, catalogarea și clasificara publicațiilor, pregătirea și perfecționarea personalului, instruirea profesorilor și a elevilor în folosirea bibliotecii, propaganda cărții etc. O atenție deosebită este acordată sincronizării dintre planul de achiziție a publicațiilor și conținutul învățămîntului din școală, la diferite discipline.

(II 40.693)

T u r n e r, C.E.: *L'Éducation sanitaire à l'école. Sugestions pour l'établissement des programmes (Educația sanitară în școală. Sugestii pentru alcătuirea programelor).* Paris, UNESCO-Ipam, 1966, 151 p. (Collection UNESCO : programmes et méthodes d'enseignement).

Publicarea lucrării de față reprezintă — după părerea autorului — o etapă în realizarea programului de cooperare permanentă între UNESCO și Organizația Mondială a Sănătății, în vederea îmbunătățirii educației sanitare în școlile de cultură generală și în școlile normale.

Cu toate că nu propune un program tip de educație sanitară, lucrarea poate fi utilă forurilor conducătoare ale învățămîntului din diverse țări în activitatea de elaborare a programelor de educație sanitară, precum și tuturor celor interesați în această problemă.

Primul capitol cuprinde definiții privind educația sanitară și obiectivele ei, considerații asupra cîmpului de acțiune al educației sanitare, observații asupra dezvoltării copiilor la diferite vîrste, prezentarea principiilor fundamentale ale educației sanitare, a metodelor de învățămînt utilizate în acest domeniu, a posibilităților de documentare a cadrelor didactice, a contribuției pe care o pot aduce alte discipline de învățămînt sau alte instituții la realizarea educației sanitare a elevilor.

În capitolul al doilea sînt examinate problemele educației sanitare așa cum este realizată în școala elementară (în primii șase ani de învățămînt) și anume asigurarea dobîndirii în școală a unei experiențe pozitive în această materie, contribuția adusă de serviciile de sănătate școlară, programele de învățămînt, raporturile dintre școală, familie și colectivitate.

În capitolul al treilea este abordată problema elaborării programelor de educație sanitară pentru școlile secundare și a îmbogățirii cunoștințelor sanitare ale elevilor, iar în ultimul capitol sînt prezentate aspectele educației sanitare în școlile normale și ale pregătirii în acest sens a viitorilor profesori.

Lucrarea cuprinde și diferite anexe (exemple de programe de educație sanitară), precum și bibliografia lucrărilor elaborate de UNESCO și O.M.S. cu privire la această problemă.

(II 40.164)

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii și Cercetări — Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417 **Lei 5**

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 7959

I 3993

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

6

ANUL XVII

IUNIE, 1968

.330

97

- IUI 2005

2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, *secretar general de redacție* ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, *redactor șef* ; Conf. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3993.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

6

ANUL XVII 1968

IUNIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

STUDII

Pag.

ȘTEFAN BÎRSĂNESCU: Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei 3

EMILIAN DIMITRIU: Considerații asupra cooperării profesor-elev la lecții 10

CONSTANTIN PĂUNESCU: Procesul educațional și formarea concepției științifice asupra relației între sexe 18

EUGEN RUSU: Conținut și metode în predarea matematicii 28

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

GHEORGHIȚA FLEANCU: Convorbirile etice cu elevii adolescenți 38

TIBERIU POPESCU: Observații asupra programelor de muzică pentru învățămîntul de cultură generală 46

PROBLEME ACTUALE ALE ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE

* * * Puncte de sprijin în orientarea școlară și profesională 53

ZAHIRNIC, J. ȘTEFĂNESCU: Consilierul de orientare școlară și profesională. 56

ION HOLBAN: Principii în elaborarea unei fișe psiho-pedagogice 63

IOAN NICCA: Rolul relațiilor interpersonale în alegerea profesiunii 73

MARIUS GLOPPOȘILĂ: Laboratorul de psihologie și pedagogie industrială . 81

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ANGHEL MANOLACHE, GHEORGHE PÎRNUȚĂ: Slujitorii școlii și revoluția de la 1848 87

GEORGE FOTINO: Un document inedit privitor la școala din Golești întemeiată în 1826 93

MIOARA CÎMPOIEȘ: Rolul istoriei pedagogiei universale în cultura pedagogică a cadrelor didactice 97

EMIL DOMOCOȘ: Idei pedagogice înaintate în opera și activitatea umanistului român Nicolae Olahus 104

PEDAGOGIE COMPARATĂ

ȘTEFAN COSTEA: Realizări și tendințe în perfecționarea cadrelor didactice . 111

SILVIA CERNICHEVICI: Sociologia educației și problema profesiunilor . . 115

RECENZII

* * * Studii și cercetări de didactică modernă — sub redacția V. Bunescu și M. Vișan (Nicolae Oprescu) 119

STANCIU STOIAN, VASILE ILIESCU: Contribuții la istoricul cercetării pedagogice și al școlilor experimentale din România. (Camelia Roșculeț-Constantinescu) 122

MIRCEA ȘTEFAN: Începuturile societății pentru învățătura poporului român (Vasile Netea) 124

HELMAR FRANK: Pédagogie et cibernetique (Eugen Novicicov) . . 125

VITRINA PEDAGOGICĂ

FIȘIER PEDAGOGIC

10-020

СОДЕРЖАНИЕ

Штефан Бырсэнеску, Роль историко-педагогических исследований в усовершенствовании социалистической педагогики * *Эмилиан Димитриу*, О кооперировании учителя и учащихся на уроке * *Константин Пэунеску*, Воспитательный процесс и формирование научного взгляда на половые отношения * *Еуджен Русу*, Содержание и метод в преподавании математики * *Георгица Флянку*, Разговоры на этические темы с учащимися подростками * *Тиберию Попеску*, О программах по музыке для общеобразовательных школ * *Ангел Манолаке, Георге Пырнуцэ*, Учительство и революция 1848-го года * *Георге Фотино*, Неизданный документ о школе в Голештях * *Миоара Чимпоеш*, Роль истории всемирной педагогики в педагогической культуре учителей * *Эмиль Домокош*, Передовые педагогические идеи в творчестве и деятельности румынского гуманиста Николая Олахуса * О школьной и профессиональной ориентации * *К. Захирнык, Ж. Штефэнеску*, Советник по школьной и профессиональной ориентации * *Ион Холбан*, Принципы разработки психо-педагогической карточки * *Ион Никола*, Роль личных отношений в выборе профессии * *Мариус Гроппошилэ*, Лаборатория индустриальной психологии и педагогики * *Штефан Костя*, Достижения и тенденции в усовершенствовании дидактических кадров * *Сильвия Черникиевич*, Социология воспитания и вопрос о профессиях * Рецензни * Педагогическая витрина.

SOMMAIRE

Ştefan Bîrsănescu, Le rôle des recherches d'histoire de la pédagogie dans le perfectionnement de la pédagogie ✲ *Emilian Dimitriu*, Considérations sur la coopération professeur-élève pendant les classes ✲ *Constantin Păunescu*, Le processus éducationnel et la formation de la conception scientifiqu sur les rapports entre les sexes ✲ *Eugen Rusu*, Contenu et méthodes dans l'enseignement des mathématiques ✲ *Gheorghiţa Fleancu*, Les entretiens éthiques avec les élèves adolescents ✲ *Tiberiu Popescu*, Remarques sur les programmes de musique pour l'eseignement de culture générale ✲ *Anghel Manolache, Gheorghe Pîrnuţă*, Les enseignants et la révolution de 1848 ✲ *George Fotino*, Un document redit concernant l'école de Goleşti fondée en 1826 ✲ *Mioara Cimpoieş*, Le rôle de l'histoire de la pédagogie universelle dans la culture des enseignants ✲ *Emil Domocoş*, Idées pédagogiques avancés dans l'oeuvre et l'activité de l'humaniste roumain Nicolae Olahus ✲ Points de repère dans l'orientation scolaire et professionnelle ✲ *C. Zahirnic, J. Ştefănescu*, Le conseiller d'orientation scolaire et professionnelle ✲ *Ion Holban*, Principes d'élaboration d'une fiche psychopédagogique ✲ *Ion Nicola*, Le rôle des relations interpersonnelles dans le choix de la profession ✲ *Marius Groppoşilă*, Le laboratoire d psychologie et pédagogie industrielle ✲ *Ştefan Costea*, Réalistations et tendances dans le perfectionnement des enseignants ✲ *Silvia Cernichevicii*, La sociologie de l'éducation et le problème des professios ✲ Comptes—rendus ✲ Vitrine pédagogique ✲ Fichier.

CONTENTS

Ştefan Bîrsănescu, The Role of the Historical — Educational Researches in the Improvement of Pedagogy ✲ *Emilian Dimitriu*, Considerations upon the Teacher — Pupil Cooperation at Lessons ✲ *Constantin Păunescu*, The Educational Process and the Formation of the Scientific Outlook upon the Relation between Sexes ✲ *Eugen Rusu*, Content and Methods in the Teaching of Mathematics ✲ *Gheorghiţa Fleancu*, The Ethical Talks with the Adolescent Pupils ✲ *Tiberiu Popescu*, Some Observations upon the Music Curricula for the General Culture School ✲ *Anghel Manolache, Gheorghe Pîrnuţă*, The School Servants and the 1848 Revolution ✲ *George Fotino*, An Unpublished Document Regarding the School from Goleşti, founded in 1826 ✲ *Mioara Cimpoieş*, The Role of the History of Universal Education in the Educational Culture of Teachers ✲ *Emil Domocoş*, Advanced Educational Ideas in the Work of the Romanian Humanian Nicolae Olahus ✲ Footings in the School and Professional Orientation ✲ *C. Zahirnic, J. Ştefănescu*, The School and Professional Orientation Counsellor ✲ *Ion Holban*, Principles for the Development of a Pshyco-Educational Record ✲ *Ion Nicola*, The Role of the Interpersonal Relations in Choosing One's Profession ✲ *Marius Groppoşilă*, The Laboratory of Industrial Psychology and Pedagogy ✲ *Ştefan Costea*, Achievements and Tendencies in Teachers Trainig ✲ *Silvia Cernichevici*, The Sociology of Education and the Problem of Professions ✲ The Educational Show—Case ✲ Card Index.

Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei *

Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

De la început, observăm că privim problema menționată ca pe o chestiune nouă, întrucît prin formularea ei, pentru întîia oară, alături de metodele cunoscute de cercetare pedagogică (observarea, analiza, monografia, experimentul, statistica, ancheta, metoda comparată etc.), se subliniază rolul *metodei istorice* în perfecționarea științei educației.

Nu e mai puțin adevărat însă că unii pedagogi au încercat mai înainte, în unele din operele lor, utilizarea acestei metode, pentru stabilirea de legități și legi în pedagogie pe baza faptelor istorico-pedagogice analizate (de exemplu : Fr. Paulsen, [1] P. Barth [2] și E. Durkheim [3] etc.) ; totuși, de o dezbatere a acestei probleme pe plan teoretic n-a fost încă vorba pînă azi în pedagogie.

Precizăm că atenția noastră se concentrează numai asupra a două teme :

1. Conceptul de perfecționare a pedagogiei socialiste.
2. Obiectivele principale ale cercetărilor de istoria pedagogiei pentru perfecționarea pedagogiei socialiste.

★

---

* Lucrarea de față se înscrie ca o modestă contribuție la rezolvarea problemei *Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei*, subiect propus spre studiu la Conferința internațională organizată de Comitetul pedagogic al Academiei maghiare de științe de la Budapesta, în zilele de 13—15 mai a.c., consacrată problemelor de istoria pedagogiei.

[1] Fr. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2 vol., Leipzig, 1923.

[2] P. Barth, *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschitlicher Beleuchtung*, Leipzig, 1920.

[3] E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 1938.

Astfel de încercări am făcut și noi în *Schola latina de la Cotnari*, 1957 și în *Academia domnească din Iași*, 1962.

fecţionare (lat. perficere = a desăvîrşi, a completa) a asigura unui lucru caracterul sau *calitatea* spe- gradul cel mai înalt [4]. Acest sens filologic îşi a lui, găsindu-şi aplicarea şi în cazul problemei

ştiinţa (lat. scientia, de la v. scire = a şti, a cunoaşte) ansamblu de cunoştinţe, elaborate logic şi comunicabile rîndul ei, expresia *ştiinţa fizicii, chimiei* etc. desemnează ...iu de cunoştinţe elaborate logic, care informează despre un sector din realitate : despre cel fizic, chimic etc.

Analitic, fiecare ştiinţă se compune, după caz, din noţiuni (definiţii) şi teorii ştiinţifice şi din axiome, legităţi, legi şi principii referitoare la un anumit domeniu de cunoaştere. În practică, termenul de *ştiinţă* n-a rămas la acest sens riguros, ci a dobîndit o întrebuinţare ceva mai largă, orice ştiinţă înglobînd — alături de elementele enumerate — informaţii, cunoştinţe şi date despre evoluţia ştiinţei şi a elementelor ei, despre cercetătorii sau savanţii respectivi, date despre sectorul respectiv etc., adică o cultură ştiinţifică (fizică, chimică etc.) o *erudiţie* [6].

Coroborînd cele două serii de date, se poate ajunge la o definiţie a expresiei *perfecţionarea unei ştiinţe*, în termenii : prin perfecţionarea unei ştiinţe înţelegem acţiunea de a-i asigura calitatea de ştiinţă în gradul cel mai înalt *(calitatea* noţiunilor şi teoriilor ei, a axiomelor, legităţilor, legilor şi principiilor ei), completarea ei cu datele cele mai noi plus *îmbogăţirea* ei cu cultura ştiinţifică respectivă, cu erudiţia (legă de domeniile respective : ale fizicii, chimiei etc.) corespunzăt naturii ei.

Cunoscînd toate acestea şi raportîndu-le la cazul în studi perfecţionarea pedagogiei socialiste — desprindem următoarele con tări :

Procesul de perfecţionare a pedagogiei ştiinţifice se prezintă ca u proces complex, care include trei operaţii esenţiale :

1. Perfecţionarea ştiinţei educaţiei, prin determinarea cît mai exactă şi mai logică a noţiunilor şi a teoriilor ştiinţifice despre educaţie, a axiomelor, a legităţilor, a legilor şi principiilor pedagogice.

2. Completarea ei cu datele ştiinţifice noi.

3. Perfecţionarea culturii pedagogice sau a erudiţiei pedagogice prin determinarea cît mai completă şi logică a conţinutului acesteia, evitîndu-se însă practica aglomerării de materiale nesemnificative.

În plus, perfecţionarea pedagogiei, ca pedagogie *socialistă*, include obligaţia ca toată cercetarea ştiinţifică să se desfăşoare în lumina materialist-dialectică. [7]

*

[4] P. Foulquié şi R. Saint-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophigue*, Paris, 1962, p. 512, 513.

[5] P. Foulquié şi R. Saint-Jean, *Op. cit.*, p. 656.

[6] *Ibidem.*

[7] Se ştie că marxism-leninismul preţuieşte în mod deosebit ştiinţa, considerînd-o „Valoarea valorilor". La rîndul său, Lenin scria că ştiinţa şi socialismul merg mînă-n mînă.

O dată edificați asupra primei probleme — perfecționarea pedagogiei socialiste — să examinăm problema centrală *Rolul studiilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei socialiste.*

În literatura de istorie a pedagogiei se deosebește o primă categorie de studii : aceea care înfățișează — sub forma unor biografii mai mult sau mai puțin bogate — figuri de pedagogi din trecutul umanității sau al unui anumit popor. Izvorînd adesea dintr-un sentiment de *pietate* față de trecut, aceste studii prezintă figuri de mari pedagogi, ca de exemplu : Ed. Spranger, *I. A. Comenius. Ein Mann der Sehnsucht* [8], I. Al Rădulescu-Pogoneanu, *J. H. Pestalozzi. Viața și opera* [9] etc. Raportate la problema de față — rolul lor în perfecționarea pedagogiei științifice — notăm că ele pot face un apreciabil serviciu, întrucît, prin prezentarea vieții și operei marilor pedagogi, pot germina în cititor gînduri și idei înalte despre educație, precum și aspirații și dispoziții de avînt pentru opera pedagogică.

Există apoi o a doua categorie de studii de istoria pedagogiei : acelea care fac o largă prezentare a dezvoltării educației, instrucției și a ideilor pedagogice pe plan universal sau național. Așa e cazul clasic al lucrărilor lui Fr. Gueux, *L'Historie de l'instruction et de l'éducation,* [10] Hermann Nohl și Ludwig Pallat, *Handbuch der Pädagogik* [11], vol. I etc. Valoroase, desigur, prin bogatul lor material de cultură pedagogică, de erudiție, ele se opresc însă prea puțin și nu direct la problemele : ce contribuții viabile a adus fiecare pedagog la constituirea pedagogiei sau ce rol au avut operele sale în perfecționarea noțiunilor și teoriilor științifice, a axiomelor, a legităților, a legilor și principiilor pedagogice ? Totodată, ele pot fi considerate mai curînd ca lucrări de istoria culturii pedagogice, a vieții spirituale pedagogice.

În fine, celor două categorii de studii li se alătură o a treia : aceea studiilor de istorie sociologică a pedagogiei. În țările socialiste, una dintre acestea este lucrarea semnată de N. A. Kostantinov, E. N. Medînski și M. F. Sabaeva, *Istoria pedagogiei.* [12] Această lucrare, elaborată de pe poziția gîndirii marxist-leniniste și aducînd un material informativ nou, interpretat pe baza filozofiei materialist-dialectice, a făcut servicii deosebite pentru cunoașterea, dezvoltarea și perfecționarea pedagogiei socialiste, ajutînd pe cititor să înțeleagă în mod profund apariția și dezvoltarea procesului educativ, pe orînduiri social-economice. Totuși, angajată pe linia dezvoltării unei culturi sau erudiții pedagogice socialiste, ea nu și-a concentrat, decît parțial, atenția asupra problemelor ce ne interesează aici, legate de perfecționarea pedagogiei. De altfel, pînă azi nu există nici la noi, nici în alte părți, nici un studiu care să fi fost scris în mod special din punctul de vedere al perfecționării pedagogiei. Totuși, dată fiind necesitatea unor astfel de studii, elaborarea lor nu mai trebuie să întîrzie.

---

[8] Ed. Spranger, *Kultur und Erziehung*, Leipzig, 1925.
[9] I. Al. Rădulescu-Pogoneanu, *J. H. Pestalozzi, Leonard și Gertrude*, București, 1908
[10] Fr. Gueux, *L'histoire de l'instruction et de l'éducation*, Paris, 1913.
[11] H. Nohl și L. Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, vol. I, Langensalza, 1933.
[12] N. A. Kostantinov, E. N. Medînski și M. F. Sabaeva, *Istoria pedagogiei*, trad. rom., București, 1959.

Ce trebuie să reprezinte aceste studii?

În vederea perfecţionării pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei, găsim absolut necesare mai multe categorii de studii, fiecare cu funcţia sa ştiinţifică, şi cu notarea că această enumerare de lucrări are un caracter pur ilustrativ.

În frunte ar sta o primă categorie :

1. Studii care îşi propun a dezvălui contribuţiile viabile ale pedagogilor din istoria universală şi naţională la constituirea pedagogiei. O astfel de cercetare prezintă o importanţă cu totul deosebită pentru formarea conştiinţei pedagogice.

2. Studii de istoria noţiunilor fundamentale din pedagogie, inclusiv a terminologiei pedagogice, într-o prezentare critică. Astfel de studii sînt absolut necesare pentru formarea spiritului ştiinţific.

3. Studii de istoria învăţămîntului, spre a se stabili felul în care evoluţia învăţămîntului se leagă în mod strîns de evoluţia ştiinţelor. Lucrările de acest gen pregătesc cunoaşterea în profunzime a legilor de dezvoltare a învăţămîntului.

4. Studii de istoria educaţiei, spre a se afla relaţiile obiective dintre transformările condiţiilor de viaţă şi ale civilizaţiei, pe de-o parte, şi transformările educaţiei şi ale idealului de om, pe de altă parte. Astfel de studii înlesnesc stabilirea legilor de dezvoltare a educaţiei şi a idealurilor ei.

5. Studii despre şcoală şi adaptarea ei la evoluţia societăţii, ca strument de pregătire a generaţiei viitorului.

6. Studii despre tradiţiile democratice progresiste şi umaniste trecutul pedagogiei, avînd ca scop cunoaşterea unor elemente impor din cultura şi erudiţia pedagogică.

7. Studii cu privire la evoluţia metodelor de educaţie şi instru din punct de vedere al relaţiilor dintre ele şi eficienţa lor.

8. Studii asupra evoluţiei instituţiilor de educaţie din punct de vedere al eficienţei acestora şi al rolului lor în dezvoltarea gîndirii creatoare şi independente a elevilor.

9. Studiul proceselor instructive şi educative pe plan comparativ vertical şi orizontal, de-a lungul istoriei, şi analiza lor în vederea generalizărilor, a stabilirii de legităţi şi legi pedagogice.

A doua categorie de studii de istoria pedagogiei, în vederea perfecţionării ei, vor fi acele ce urmăresc completarea pedagogiei. Este vorba de acel gen de studii care lămuresc şi adîncesc cunoştinţele, indicînd istoricul diferitelor elemente din ştiinţa pedagogică (şcoală, an şcolar, plan de studii, manuale, vacanţe etc.), dar mai ales noţiunile, teoriile, axiomele, legităţile etc. mai recente cu care s-a îmbogăţit pedagogia, cum sînt noţiunile : şcoală nouă, educaţie nouă, educaţie permanentă, algoritmi, cibernetică, învăţămînt programat, pedagogie concretă, prospectivă, teoria modelării, teoria informaţională etc.

În fine, celor două serii de cercetări de istoria pedagogiei ar urma să li se adauge a treia : aceea de studii pentru constituirea culturii sau erudiţiei pedagogice. Este vorba de o serie de studii în genul cărora s-au

făcut și se fac mereu. Totuși, socotim că de un mare folos pentru cadrele didactice în special ar fi acele studii care ar urmări să înfățișeze figuri de pedagogi în exercițiul funcției de pedagog sau de educator ca, de exemplu : Comenius în școală ; Pestalozzi și copiii ; Herbart ca profesor ; Gh. Lazăr ca profesor ; N. Iorga, S. Mehedinți ca profesori etc. La fel ar interesa studiile despre viața unor buni școlari, buni studenți, sau despre atmosfera înaltă de studiu din școlile pline de prestigiu, despre tradițiile didactice, educative și culturale ale acestora.

De un deosebit folos ar putea fi apoi și acele studii care și-ar propune să colecteze vorbe de duh și cu fond educativ din viața marilor pedagogi, formule celebre și sugestive pentru stimularea energiei pedagogice, proverbe și chiar unele mici istorioare cu semnificație pedagogică.

Tuturor acestor teme propuse li se adaugă studiile ce au ca scop a dezvălui toate acele elemente valoroase de cultură pedagogică ce s-au dovedit proprii să înflăcăreze și să călăuzească activitatea educatorilor.

Dar, propunînd aceste serii de studii, precizăm că nu este cazul să fie excluse cele existente în prezent. Cele propuse mai sus sînt recomandate numai într-un scop precis și special : ca cercetări speciale de istoria pedagogiei, *pentru perfecționarea pedagogiei ca știință.*

Mai adăugăm că, dat fiind faptul că în țara noastră și în celelalte țări socialiste pedagogia științifică izvorăște din însăși viața societății socialiste, cercetătorii respectivi au datoria să-și îndrepte privirea cu deosebire spre practica pedagogică socialistă și spre experiențele pedagogice ale celor mai buni profesori și educatori din școala socialistă, spre a le studia în vederea stabilirii de noțiuni, teorii, axiome, legități și legi pedagogice și, totodată, de a completa aceste date cu elemente de cultură și erudiție pedagogică socialistă.

*

Încheiem întreaga expunere cu convingerea că ideea exprimată în însuși titlul temei, *Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei,* va fi întîmpinată cu interes, stimulînd pe cercetătorii calificați la studii de specialitate. În această ordine de idei, precizăm că noi înșine sîntem preocupați de elaborarea unei istorii a pedagogiei care să prezinte în mod succint contribuțiile viabile ale pedagogilor la constituirea pedagogiei. În același timp, sîntem preocupați și de un alt gen de lucrare, de o *pedagogie istorică,* cu alte cuvinte de o istorie a pedagogiei organizată pe teme, care să evidențieze astfel progresul gîndirii pedagogice.

РОЛЬ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В УСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

В данном очерке автор выдвигает вопрос из философии науки : могут ли исследования по истории педагогики сыграть значительную роль в усовершенствовании педагогики, как науки о воспитании ?

Этот сложный вопрос обязал автора уточнить понятия, которыми оперирует (понятие об усовершенствовании и понятие о науке), заклю-

чая, что под усовершенствованием педагогики как науки мы должны понимать качественное завершение её элементов (понятий и теорий, аксиом, закономерностей, законов и принципов), количественное дополнение этими элементами плюс педагогическую культуру, критически отобранную.

После этих уточнений автор переходит к актуальным группам исследований в области истории педагогики и анализирует их с точки зрения их вклада в усовершенствовании педагогики. По мнению автора этот вклад является еще незначительным : это биографии или монографии, работы по педагогической культуре или социологические объяснения учебно-воспитательного процесса. Поэтому автор предлагает перечень тем, изучение которых может внести значительный вклад в усовершенствовании педагогики, напр. : *а)* вклад выдающихся педагогов прошлого ; *б)* критическая история педагогических понятий ; *в)* история эволюции образования в связи с развитием науки ; *г)* сравнительное изучение учебно-воспитательного процесса по вертикали и горизонтали, с установлением педагогических закономерностей и законов.

LE ROLE DES RECHERCHES D'HISTORIE DE LA PÉDAGOGIE DANS LE PERFECTIONNEMENT DE LA PÉDAGOGIE

(Résumé)

Dans cette étude, l'auteur pose un problème de philosophie de la science : comment les études d'histoire de la pédagogie sauraient-elles jouer un rôle important dans le perfectionnement de la pédagogie en tant que science de l'éducation ?

Ce problème — tout aussi important que prétentieux — a obligé l'auteur de préciser d'abord les notions avec lesquelles il opère (la notion de *perfectionnement* et la notion de *science)* ; il conclut que par le perfectionnement de la pédagogie en tant que science il faut comprendre le *parachèvement qualitatif* de ses éléments (notions et théori[es] axiomes, lois et principes) et le *complètement* quantitatif) avec ces éléme[nts] en plus de la culture et de l'érudition pédagogique sélectionnée d' façon critique.

Après avoir précisé ces notions, l'auteur s'est rapporté aux group[es] actuels d'études d'histoire de la pédagogie les considérant sous le rappo[rt] de leur contribution au perfectionnement de la pédagogie en tant que science, tout en relevant que cette contribution reste faible car ces études poursuivent particulièrement soit la présentation de biographies ou de monographies, soit une exposition de la *culture* pédagogique, soit une *explication sociologique* du processu instructif-éducatif. Par la suite, l'auteur propose à titre purement informatif tout une série d'études, étant convaincu que'elles pourraient apporter une contribution valeureuse au perfectionnement de la pédagogie en tant que science, à savoir :

— l'Histoire des contributions, valables de nos jours encore, des pédagogues du passé ;

— l'Histoire critique des notions de pédagogie ;

— l'Histoire de l'évolution de l'enseignement par rapport au développement des sciences ;

— l'Étude comparative du processus instructif et éducatif à travers l'histoire (verticalement) et par peuples (horizontalement).

THE ROLE OF THE HISTORICAL EDUCATIONAL RESEARCHES IN THE IMPROVEMENT OF PEDAGOGY

(Abstract)

In this study, the author moots a question pertaining to the philosophy of science : how could the studies in the educational history play an important part in the improvement of pedagogy as a science of education ?

This problem — as important, as it is difficult — obliged the author to specify first the notions with which he works (those of *improvement* and *science*), concluding that through the improvement of pedagogy as a science we should understand the qualitative bettering of its elements (notions and theories, axioms, laws and principles), the (quantitative) *completion* with the up to date elements, and the educational culture or erudition, critically selected.

Then, the author refered to the present study groups for the educational history and appreciated them in the terms of their contribution to the improvement of pedagogy as a science noting that it is scarce, being, limitted to the presentation of biographies or monographies, to the exposition of the educational culture or to the sociological explanation of the educational process. Therefore, the author suggests a series of studies being firmly convinced that they could make valuable contributions to the improvement of pedagogy as a science, for instance:

— The history of the valuable contribution of the pedagogues of the past.

— The critical history of the educational notions.

— The history of the education evolution related to the development of sciences.

— The comparative study of the educational process on a vertical line in history, and on an horizontal line, at different peoples, in order to establish laws.

Considerații asupra cooperării * profesor-elev la lecții

EMILIAN DIMITRIU
cercetător științific principa
la Institutul de științe pedago

„O clasă este o mică societate
(E. Durkheim)

Condițiile economico-sociale noi, dezvoltarea neîncetată a societ socialiste, a științei și tehnicii, redefinesc însuși statutul școli Axată pe nou și prețuind în lumina progresului tot ceea ce s-a înfăptuit, școala trebuie să aibă drept caracteristică plasticitatea, creați continuă, în conținutul, metodele și mijloacele sale, în stilul său de muncă

Urmărind dezvoltarea cît mai deplină a aptitudinilor individuale și punerea lor în serviciul marii colectivități omenești, învățămîntul are menirea să transmită și să exercite știința și umanismul. La lecții trebuie să pătrundă societatea nu numai sub forma sistemului de valori, ci și a metodelor, mijloacelor, organizării — la modul specific învățămîntului. Relațiile profesor-elev trebuie să fie adecvate idealului pe care îl obiectivăm în tinerele generații.

Dar, studierea acestor relații, mai ales la lecție, se menține deficitară fiindcă cei doi factori sînt adesea cercetați separat, în izolare, deși afirmă indisolubila legătură dintre ei și se urmărește ameliorarea. Coo rarea, dialogul nu constituie obiectul unor perseverente cercetări, i urmare a viziunii exagerat intelectualiste împrumutate din psihol deosebire din teoriile învățării, factorii dinamogeni sînt neglija

★

Lecția este comunicare organizată, finalizată, în care elevii, îndr de profesor și concentrați asupra obiectelor de învățămînt, comu influențîndu-se, interacționînd și constrîngîndu-se reciproc [1]. Comun

---

* Cooperarea la care ne referim nu implică egalitatea (capacității psihice sau a normelor de participare) elevilor și profesorilor în activitate, ci activitatea sistematică, comună, a acestora pentru realizarea aceluiași scop, cu cercetarea pe grup.

[1] A se vedea în acest sens studiul *Paradigms for Research on Teaching*, by N. L. Gage, (in Handbook of Research on Teaching, ed. by N. L. Gage Rand Mc Nally & Co., Chicago, 1965) în care sînt prezentate modelele elaborate de B. A. Smith, J. P. Runkel (interacțiunea profesor-elev), D. G. Ryans (integrarea comportării profesorului), G. C. Stone și G. S. Leavitt („pașii", fazele interacțiunii profesor-elev), H. E. Mitzel (eficiența muncii profesorului), M. Horwitz (dinamica grupului educațional). Deosebit de interesant ni se pare a fi modelul simbolic interacționist elaborat de E. R. Hulett, pornind de la unele principii emise de G. H. Mead și R. R. Sears, în care se marchează că în comunicare indivizii sînt astfel legați unul de celălalt, încît nici unul nu-și poate atinge scopul fără îndeplinirea unui act complementar sau suplimentar al celuilalt. „A." așteaptă acțiunea de sprijin a lui „B." de care depinde realizarea scopului său ; comunicarea înseamnă cooperare. (Timpul în care se produce acțiunea de sprijin, actul instrumental, poate fi diferit ; actul instrumental poate lua diferite forme și poate avea variată amploare ; nu se neagă simultaneitatea motivelor, identitatea scopurilor și mutualitatea mijloacelor folosite). Modelul elaborat de E.R. Hulett poate servi eficient la interpretarea situației de comunicare de la lecție (v. E. R. Hulett, *A symbolic interactionist model of human communication* in „A. V. Communication Review", 1, 2, 1966).

area din clasă este reglementată de norme (logice, de cunoaștere, etice, siho-sociologice), vehiculează — prin intermediul metodelor și mijloelor — anumite valori și folosește pentru aceasta semne (cuvîntul, imaginea).

Specificul comunicării la lecție este maximizarea eficienței formative și aceasta se poate realiza numai printr-un înalt nivel de conștientizare la elevi a elementelor schimbului (conținut, structură, metode, mijloace) și prin folosirea lor în vederea atingerii scopurilor propuse. Profesorul îndrumă în așa fel comunicarea, încît asigură înțelegerea necesității conținutului, sensului real al informației care circulă, asimilarea (însușirea și restituirea, folosirea) acesteia.

R. F. Bales[2] propune o clasificare a comunicărilor pe care o considerăm adecvată și în condițiile lecției cu o funcționalitate optimă, cînd profesorul și elevul :

1. manifestă solidaritate, ridică statutul celuilalt, îl ajută ;
2. favorizează o relaxare a tensiunii, glumește, manifestă satisfacție ;
3. dă o sugestie, o direcție, implicînd autonomia celuilalt ;
4. manifestă acord, înțelegere ;
5. oferă o opinie, o evaluare, face o analiză, exprimă un sentiment, o dorință ;
6. dă o orientare, o informație, repetă, clarifică, confirmă ;
7. cere o orientare, o informație, repetă, clarifică, confirmă ;
8. cere o opinie, o evaluare, o analiză, expresia unui sentiment ;
9. cere o sugestie, o direcție, căi posibile ale acțiunii ;
10. manifestă dezacordul său, retrage sprijinul ;
11. provoacă tensiune, se retrage din discuție ;
12. manifestă antagonism, se afirmă pe el însuși ;

, 2, 3 — constituie reacții pozitive ; 4, 5, 6 — răspunsuri ; 7, 8, 9 — întrebări ; , 12 — reacții negative ;

1—3 și 10—12 sînt zone emoționale, iar 4—9 — zone ale sarcinii. În cadrul lor, stă probleme de comunicare propriu-zisă (6, 7), de evaluare (5, 8), influență (4, 9), ecizie (3, 10), tensiune (2, 11) și integrare (1, 12) a căror rezolvare depinde de fiecare dintre participanții la comunicare și mai ales de către cel care îndrumă (profesorul).

La multe lecții, comunicarea este încă deficitară. Participarea elevului este în mare măsură „blocată", datorită profesorilor. Astfel, „barierele" ce se interpun între elevi și scop creează situația de frustrare, de împiedicare a activității psihice a elevilor, care se manifestă fie prin acte de indisciplină, fie printr-o aparentă ascultare. Datorită pierderilor de energie provocate de conflicte, potențialitățile intelectuale ale elevilor nu sînt decît parțial exploatabile. Știința conducerii, principiile și metodele conducerii — fără de care nu se poate obține maximum de eficiență în orice domeniu de activitate și la care cooperează psihologia, sociologia, pedagogia, cibernetica, automatica, informatica ș. a. — sînt nesatisfăcător folosite în procesul de învățămînt. Se acreditează ideea că ele sînt compatibile numai pentru activitatea adulților. Există încă profesori care își concep dictatorial rolul, au conduita dădăcelii înăbușitoare. În unele lecții, se urmăresc mai ales efectele imediate de către profesori centrați pe ei înșiși și pe programe, acordînd preferință expu-

[2] R. F. Bales, *Interaction Process Analysis*, Cambridge (Mass) Addison Vesley, 1951.

nerii magistrale și preponderență informației. N. A. Flanders [3], sintetiz numeroase observații făcute la lecții, a emis regula celor două-trei potrivit căreia în majoritarea claselor se vorbește două-treimi din tir din care două-treimi vorbește profesorul, iar două-treimi din ceea el spune constă în influență directă (expunere, lectură, directive, critic Pentru asemenea lecții normele „de joc" [4] sînt: profesorul trebuie fie cea mai activă persoană inclusă în joc; prima sarcină a elevului es de a răspunde la solicitările profesorului. Comunicarea nu este asigurat în aceste condiții, iar țelurile propuse nu sînt îndeplinite.

Clasa este un grup de muncă compus din membri egali între ei și un îndrumător, a căror raporturi sînt determinate de sarcina ce trebuie îndeplinită. Profesorul nu este *în fața* grupului, ci *în* grup, face parte din acesta și are misiunea de a-i asigura activitatea eficientă; centrarea sa pe grup are supremă valoare formativă. O clasă funcționează cu atît mai bine cu cît este favorizată interacțiunea care face să crească tensiunea utilă (convergentă scopului) a fiecărui elev; aceasta produce satisfacția acționării în comun și menține coeziunea, neputîndu-se obține decît prin normalizarea „rolurilor" [5] profesorului și elevilor, în sensul cooperării și al înlăturării frustrării. Într-o clasă cu optimă funcționalitate există *compatibilitate* optimă între toate „statutele" și toate „rolurile". Prin centrarea sa pe grupul de elevi, profesorul nu dispare, ci dimpotrivă, îi crește rolul, după cum se înmulțesc sarcinile, dificultățile și satisfacțiile muncii sale. Măsura eficacității autorității profesorului este performanța grupului de elevi și este vorba nu numai de performanță intelectuală ci și de reușita conduitelor care, integrînd pe elevi, le eliberează forțe pentru acțiuni de calitate superioară. Ca orice om, copilul simte că mai dulce plăcere este fructul muncii" (Vauvernagues) [6]. Reacți triumf despre care P. Janet [7] a scris minunate pagini este căutată oricine. Obținută prin efort, ea formează și dezvoltă personalitatea. Al remarca pe bună dreptate că elevul respinge sistemul de instruire am zant și profesorul curtenitor; el „este mult mai serios decît îl credeți voi, educatorii, mai puțin copil decît îl tratați voi" [8]. Elevul vede în jur că viața, munca, cer competență, efort, independență și cooperare; el dorește ca profesorul să-l învețe să depună efort eficace, care îl duce la succes și să-l sprijine în conștientizarea maximă a propriilor posibilități. Copilul cere îndrumare (nu tutelă, dădăceală) numai pentru a deveni

[3] N. A. Flanders, *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*, Minneapolis, 1960.

[4] A. A. Bellack a. o., *The Language in the Classroom: Meanings Communicated in High School Teaching*, New York: Institute of Psychological Research, Columbia University, 1963.

[5] *Statutul* unei persoane se definește prin ansamblul de comportări față de ea însăși, pe care în mod legitim poate să le aștepte din partea celorlalți; *rolul* unei persoane constă în ansamblul de comportări care sînt legitim așteptate de la ea de către ceilalți; statutul și rolul sînt complementare. (*La psychologie des relations interpersonnelles*, par J. Stoetzel, în *Traité de Sociologie*, sous la direction de G. Gurvitch, t. II, P.U.F., 1963, p. 343).

[6] La Rochefoucauld, Vauvernagues, *Réfléctions et maximes*, Paris, Classiques, Garnier, 1957.

[7] v. P. Janet, *L'évolution psychologique de la personalité*, Editions A. Chahine, Paris, 1929.

[8] Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Editions Rieder, 1937.

independent ; suprema lui dorință este de a deveni adult. E. Boutroux [9] arăta că adevărata misiune a profesorului este să învețe pe elevi să se lipsească de el. De aceea, trebuie să înlăture orice îndrumare în afară de cea strict necesară, pînă ce elevul are posibilitatea să-și supravegheze el însuși activitatea, să muncească independent. Cînd devine clar că acesta înțelege configurația, sensul sarcinii pe care și-a asumat-o și începe să lucreze ca atare, îndrumarea trebuie retrasă. Profesorul nu îndrumă decît sub imperiul cerințelor manifestate de elev și pentru a stimula inițiativa acestuia. Căutînd efortul care duce la succes, elevul preferă exigența metodelor democratice, față de cele prea liberale sau autocratice, deoarece primele se caracterizează prin cooperare (care facilitează comunicarea și manifestarea) și prin nobila competiție spirituală (care fortifică valorile eului). Atmosferă permisivă (zone de libertate care permit autodirijarea) și lucidă luare de poziție, control stimulativ și evidență, aceasta doresc elevii în clasă. Măsura în care ei lucrează în concordanță cu scopurile didactice este dată de atitudinea pe care profesorul le-o trezește și fortifică. Profesorul — prin funcțiile sale — este principalul agent motivațional în grupul de elevi, stimulator și facilizator al majorității motivelor (extrinseci și intrinseci). Elevul condiționează acest proces, dar este și condiționat de „motivație, care împreună cu aptitudinea este variabilă fundamentală ce poate explica o conduită, un randament" [10].

Ca agent motivațional, profesorul acționează în două mari direcții interrelate [11] :

— personalitatea și comportarea sa exercită un fel de contagiune, profesorul devenind exemplu pentru elev ; aici acționează principiile imitării și identificării ;

— creează structura în care se desfășoară învățarea.

Perspectiva, scopurile precise și ierarhizate, sarcinile clare și potrivirea lor la experiența elevului, respectul față de persoana elevului, conștientizarea dorințelor și nevoilor acestuia, crearea interesului și a entuziasmului, asigurarea atenției, controlul riguros, lauda și mustrarea, răsplata și pedeapsa, motivația socială, îndrumarea pozitivă a studiului, cunoașterea rezultatelor, justa autoapreciere, competiția și cooperarea, arbitrarea conflictelor [12], ca elemente motivaționale, depind în mare măsură de modul de a acționa al profesorului. Arbitru, mediator al însușirii științei de către elev, observator al clasei și al fiecărui elev în parte, organizator al muncii elevilor și al propriei munci, controlor al achizițiilor elevilor în scopul marcării progreselor, profesorul care este apreciat în mod deosebit de elevi și obține excepționale rezultate în munca didactică posedă nenumărate și mereu active calități, printre care erudiția, cultura, aprecierea lucrurilor din perspectiva rostului lor în lume, cunoașterea permanentă a dinamicii grupului de elevi, spiritul de coope-

[9] E. Boutroux, *Chestiuni e morală și de educație*, Iași, 1927, ed. a II-a p. 126.

[10] J. Nuttin, *La motivation*, Traité de psychologie expérimentale, t. V, P.U.F., Paris, 1963.

[11] P. S. Sears and E. R. Hilgard, *The Teacher's Role in the Motivation of the Learner*, in *Theories of Learning and Instruction*, ed. by E. R. Hilgard, N.S.S.E., Chicago, 1964.

[12] M. K. Thomson, *Motivation in School learning in Educational psychology*, Skinner editor, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New York, 1962.

rare, încrederea în sine și în elevi, spiritul de responsabilitate și priceperea de a atribui elevilor întreaga responsabilitate de care sînt capabili, figurează la loc de cinste [13].

Activitatea din clasă trebuie să țină seamă de principiile psihosociologiei grupurilor, să le adecveze specificului de vîrstă al elevilor, scopului, caracteristicilor funcționale ale lecțiilor. Iată cîteva criterii ce ne permit să apreciem buna funcționare a unei clase : activitatea să răspundă nu numai trebuințelor cognitive ale elevilor, ci să satisfacă și nevoia prieteniei, prestigiului, securității, exercitării capacității plenare a elevilor ; să fie stimulată cointeresarea prin asumarea răspunderii fiecărui elev pentru succesul din clasă ; solicitarea posibilităților elevilor, angajarea lor în activitate au șanse optime de reușită numai dacă ei au conștiința propriei valori și a valorii „elementelor" pe care sînt chemați să le asimileze ; fiecărui elev i se garantează libertatea de exprimare a gîndurilor și sentimentelor și este încurajat să facă aceasta [14] ; inițiativa, spontaneitatea susțin și înviorează munca metodică, perseverentă ; elevii își fac o datorie din a fi prezenți, a asculta ceea ce spune și a urmări ceea ce face fiecare dintre ei și evită orice disensiune ; clasa este dirijată democratic, profesorul fiind arbitrul activității, îndrumător și controlor dorit, recunoscut, datorită competenței, strategiei și dragostei sale față de elevi [15].

Calitățile profesorului, puse în serviciul activității elevilor, al folosirii în cooperare a metodelor active prin care sînt asimilate cunoștințe și deprinderi și se dezvoltă și reglează facultățile psihice ale copilului, fac din el un adevărat leader, care este în același timp șeful instituțional (numit să îndrume clasa), persoana centrală (elevii doresc să-i semene, deoarece îl respectă pentru valoarea sa), preferată (elevii vor să se asocieze cu ea în acțiune), cea mai influentă (asupra fiecărui elev și a organizării, structurării, comunicării clasei), care comandă clasa către atingerea scopurilor pe care și le asumă conștient [16]. Dacă ne plasăm în

---

[13] v. R. W. Richey, *Planning for Teaching*, Mc. Graw-Hill Book Company, New York, 1952 ; H. Bowers, *Research in the Training of Teacher*, J. M. Dent & Sons (Canada) Limited, The Mac Millan Company of Canada Limited, Toronto, 1952 ; D. Ryans, *Characteristics of Teachers*, Washington, D. C. American Council of Education, 1960 ; R. Criner, *Caractériologie des instituteurs*, P.U.F., Paris, 1963 ; C. Moustakas, *The authentic teacher*, Cambridge, Howard A. Doyle Publishing Company, 1966.

[14] În acest fel, structura „formală", datorită căreia grupul funcționează eficace în lumina unei finalități, nu este pusă în impas de organizarea „informală" ; altminteri, în cazul frustrării elevilor, structura se „blochează". Blocarea este evidentă mai ales în situația birocratică în care relațiile concrete profesor-elev sînt eliminate în beneficiul raporturilor impersonale, al regulilor rigide : relațiile de interdependență se degradează în raporturi de dependență față de profesorul dictatorial ; realitățile „informale" cresc, funcționalitatea în cadrul structurii scade, elevii nu mai învață, profesorul își pierde prestigiul (v. A. de Peretti, *Notes sur éducation et autorité*, în *Pédagogie et psychologie des groupes*, Editions de l'Epi, Paris, 1966). Aici se pune problema raportului „forțe" și „relații" în clasă, pe de o parte, relațiile trebuie să corespundă forțelor ce acționează în cuprinsul lor, ca și forțelor dinafară cu care primele sînt în legătură, iar pe de altă parte, aceste relații trebuie să se încadreze ca element mobil, deschis, funcțional optim în marile relații pentru care pregătesc pe elevi.

[15] După G. Grand'Maison, *Guide des activités étudiantes à l'usage des directeurs et de professeurs du cours secondaire*, Montréal, 1966.

[16] R. Lambert, *Autorité et influence sociale*, Traité de psychologie expérimentale, t. VI, P.U.F., Paris, 1964.

perspectiva de interpretare oferită de R. B. Cattell, profesorul îndeplinește cele două funcții generale ale leaderului care corespund „sinergiei efective" (stimularea energiei grupului și folosirea ei pentru a atinge scopurile pe care grupul de elevi, clasa și le-au fixat) și „sinergiei menținerii grupului" (pentru a păstra coeziunea grupului, întărind motivația) [17].

Adesea, profesorii nu vor să priceapă de ce elevii nu înțeleg și nu învață. Dificultățile elevilor de a se descurca în „noosferă" [18] se datoresc angajării în activitatea la lecție numai a stratului superficial al capacității lor, abordării mai mult cantitative a domeniilor științifice, neexploatării virtuților cognitiv-formative ale grupului. Este necesar să se treacă de la „arta de a face să absorbi" la „arta de a face să digerezi", iar dacă Montaigne atrăgea atenția asupra „capului bine făcut", credem că este mai curînd vorba despre un cap atît de bine făcut, încît să fie capabil să se refacă mereu. Școala trebuie să sprijine elevul să depășească receptarea, să ia poziție, să ajungă la creație, iar aceasta se poate realiza numai prin „jocul" dialectic al gîndirii, care trece de la descriptiv la explicativ pînă în planul nexurilor categoriale ale științelor și, totodată, prin profunda motivare socială a cunoștințelor. În acest fel valorile sînt însușite și se transformă în temei pentru avansul creativ.

Înțelegerea pe verticală pînă la „esențe", principii, categorii, lucidatatea maximă a învățămîntului, cer profesorului să provoace în elevi o stare de alertare, mobilizatoare de forțe psihice și metode active, care, dispunînd tactic aceste forțe, capătă maximă eficiență numai prin cooperarea profesor-elevi. Metodele active implică o activitate internă intensă în însuși actul prin care se învață anumite cunoștințe, descoperindu-le (O noțiune, scrie J. Piaget, trebuie să fie reconstruită de cel căruia îi este transmisă ; un adevăr care nu este recreat nu mai este adevăr, ci o simplă opinie consolidată prin factori extralogici). Conceptul de problemă este central pentru metodele active [19]. Dar, pentru ca elevii să elaboreze ansamblul structurii cunoașterii, problema trebuie să le fie dată în totalitatea ei. Dacă se ajunge ca elevul să construiască un ansamblu de operații pornind de la o problemă completă, atunci se poate concepe că el a găsit structura de ansamblu, ca și toate elementele noului act intelectual [20]. Conceptele noastre nu înseamnă nimic dacă nu sînt încorporate într-o acțiune operatoare. Cercetarea operațională trebuie să pătrundă și în școală. În procesul didactic există un imens teren pentru valorificarea principiilor și metodelor teoriilor T. W. I. (Training with Industry), pentru antrenamentul mintal, brainstorming, synectică, semantică generală ș. a.

Problematizarea, algoritmizarea, modelarea, metodologia operațională nu pot fi încorporate procesului de asimilare a științei și de muni-

---

[17] R. B. Cattell, *Concepts and methods in the measurement of group syntality* Psychol. Rev., 1948, 55 ; *New Concepts for measuring leadership in terms of group syntality*, Hum. Relat, 1951, 4.

[18] P. Teilhard de Chardin, *Le phénomène humain*, Editions du Seuil, Paris, 1955.

[19] V. Bunescu, *Orientări metodologice noi în cercetările de didactică*, în *Studii și cercetări de didactică*, Editura didactică și pedagogică, 1967.

[20] G. Palmade, *Introduction à la pédagogie de l'étude de problème*, în *Pédagogie et psychologie des groupes*, Editions de l'Epi, Paris, 1966.

ficare a elevului pentru activitatea creatoare decît în condiţiile optimei funcţionalităţi a grupului de elevi la lecţie, în condiţiile cooperării profesor-elevi. Prof. Al. Roşca a arătat convingător valoarea stimulativă şi facilizantă a muncii în grup pentru creativitate [21]. J. Piaget [22] sublinia că logica, cuprinzînd structurile cele mai generale ale coordonării (extraindividuale şi intraindividuale) acţiunilor, este exercitată şi favorizată în măsura în care există schimb real, dialog, comunicare între copil şi anturajul său, mai ales între copil şi adult. Operaţiile interindividuale, proprii cooperării, şi operaţiile intraindividuale, proprii coordonării acţiunilor (deci logicii), reprezintă un singur şi acelaşi proces evolutiv social şi individual. Progresele cooperării, cu decentrarea şi reciprocitatea pe care le implică, sînt corelative cu progresele reversibilităţii operatoare, deci cu constituirea înseşi a operaţiilor.

În Xenii, Schiller scrie :

Unul, cum bine se aude, vorbeşte după altul, dar nici unul cu altul.
Cine poate numi convorbire două monologuri ?

Nu rareori aceasta se întîmplă la lecţie.

Dacă omul se revelează în întîlnirea cu altul, dialogul atestă că existenţa oamenilor este coexistenţă şi, oricît de zbuciumat şi contradictoriu ar fi, grăieşte despre dragostea care uneşte oamenii, despre aspiraţia omului de a se lansa în perspectiva comună. Există niveluri ale dialogului profesor-elev care, într-un fel sau altul, formează sau deformează. Iar rostul dialogului este oarecum de a se anula, de a favoriza autodialogul elevului în care se manifestă şi mai nestingherită prezenţa altuia, amploarea discursului şi spiritul critic, favoarea afectivă, sinceritatea. Aici se desfăşoară meditaţia şi autenticitatea este imposibilă în afara meditaţiei.

Datorită mai ales profesorului, confruntării, dialogului cu el, acţiunilor comune, exemplului de gîndire, de trăire, de dăruire pe care îl oferă, elevul se descoperă pe sine. În fond, punctul de pornire, condiţia sine qua non a progresului spiritual al elevului este autodescoperirea. În absenţa ei, centrarea pe umanitate, raportarea la valoare, asumarea răspunderii nu pot avea loc [23].

A fi atent la gîndirea altuia este una din marile virtuţi ale lecţiei. Există o artă de a vorbi — cînd, ce şi cît trebuie — după cum există şi arta de a tăcea. Pe bună dreptate se poate spune că „a asculta" este cealaltă jumătate a vorbirii. Dar există o ascultare marginală, cînd auzi cuvintele pe care partenerul le spune, dar nu le interpretezi în termenii experienţei acestuia, şi o ascultare proiectivă, cînd încerci să înţelegi ceea ce cuvintele vorbitorului înseamnă pentru el. Profesorul bun vorbeşte puţin, iar ceea ce spune are valoare de impuls, orientare, clarificare [24], el este deschis la părerile elevilor, încurajează participarea lor

[21] v. Al. Roşca, G. Munteanu ş.a. *Creativitate, modele, programare*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967.

[22] J. Piaget, *Problèmes de psycho-sociologie de l'enfance*, în *Traité de sociologie*, editeur G. Gurvitch, t. II, P.U.F., Paris, 1963.

[23] G. Gusdorf, *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Payot, Paris, 1963.

[24] M. J. Maloney, *Semantics : the foundations of all business communications*, in *Advanced management*, XIX, 7, july, 1954, 27 ; citat de A. W. Aleck, *Guidance : A new dimension of creative thinking*, in *Educational psychology*, IV-th ed C. E. Skinner editor Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New York, 1962.

la discuții, se întreabă mereu : Oare n-am spus ceva care tot atît de bine ar fi spus un elev ? Oare n-am vorbit în locul elevilor? [25] Relația centrată pe profesor este rezultatul exagerării dialogului socratic, bănuitor, ironic, care întreține mitul infailibilității maestrului și al ignoranței și umilinței discipolului. Un asemenea dialog este o continuă amenințare pentru elev, care se închide, se „blochează". Înțeles cooperativ, întemeiat pe sinceritate și respect reciproc, axat pe „cine?" și „de ce"?, dialogul profesor-elev are o eficiență supremă și constituie una din principalele surse ale unei pedagogii autentice.

Cooperarea, formă esențială a relațiilor profesor-elevi, antrenează integral psihicul elevului, satisface valențele cognitive, afective și evaluative ale activității la lecție, exercită virtuțile democrației, libertății.

О КООПЕРИРОВАНИИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

(Резюме)

Исходя из необходимости в уточнении школьного устава в условиях дальнейшего развития науки, техники и общества, и обсуждая мнения передовых педагогов об отношениях в классе, автор проводит анализ вопроса о кооперировании учителя и учащихся на уроке, его формативной ценности в познавательной, афективной и эволютивной областях.

CONSIDÉRATIONS SUR LA COOPÉRATION PROFESSEUR-ÉLÈVE PENDANT LES CLASSES

(Résumé)

Prenant comme point de départ la nécessité de définir à nouveau le statut de l'école dans les conditions du développement de la science, de la technique, de la société et insistant sur les opinions de pédagogues valeureux, l'auteur analyse le problème de la coopération professeur-élève pendant les classes, sa valeur formative dans les directions cognitive, affective et évolutive en tant qu'action intégrale des ressources psychiques, de la capacité des élèves intégrés au groupe, à fonctionnement optimal.

CONSIDERATIONS UPON THE TEACHER-PUPIL COOPERATION AT LESSONS

(Abstract)

Starting from the necessity of redefining the school status, under the conditions of the continuous development of science, technique, society and outlining some valuable educators' opinions upon the class relations, the author debates the problem of the teacher-pupils cooperation at lessons, its formative value in the cognitive, affective and evolutive directions, as a full exercise of the pshychic resources, of the ability of the pupils integrated in the group, with an optimum functionality.

[25] E. J. Amidon și N. A. Flanders *(The role of the teacher in the classroom : a manuale for understandig and improving teacher's classroom behairov*, Menneapolis, Min. Paul. S. Amidon & Associates, 1963) au elaborat un sistem cuprinzînd șapte categorii pentru intervenția verbală a profesorului (acceptă sentimente, laudă, acceptă idei, întreabă, descrie-explică, indică direcții, critică) și două categorii pentru ceea ce spune elevul : răspuns și inițiativă.

Procesul educațional și formarea concepției științifice asupra relației între sexe*

CONSTANTIN PĂUNESCU
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

În mod explicit și într-o proporție considerabilă, interpretarea freudiană a sexualității stă la baza sistemelor de educație sexuală din lumea contemporană, iar acolo unde autorii nu o mărturisesc, există sub forma implicațiilor metodologice sau practice. Nu rămîne nici o îndoială că doctrina freudiană domină în clipa de față nu numai pedagogia, dar și literatura, arta, modul de viață al unei părți din omenire. [1]

Tentativa temerară de a reconsidera optica asupra unei probleme nu numai atît de complexe, dar mai ales atît de virulent dezbătute nu poate ocoli confruntarea cu magicianul erosului uman.

Se poate clădi un sistem sau găsi o modalitate de rezolvare a problematicii sexualității umane, în perspectiva eticii omului contemporan, pe baza doctrinei freudiene? Aceasta ar fi cheia de boltă a confruntării și, firește, ne-ar permite sugerarea unui sistem în afară de teoria panerotismului freudian.

Așa cum se întîmplă de obicei, plecînd de la nucleul teoriei unui descoperitor de adevăruri (și Freud face parte cu prisosință dintre aceștia), interpreții și exegeții pun zel și imaginație, atribuind intenții și valențe inexistente în gîndirea autorului princeps. Poate de puține ori s-a întîmplat în istoria ideilor o efervescență de interpretări și modificări mai active ca în jurul domeniului freudian, încît este nevoie de o „restitutio ad integrum" a ideilor originale [2].

Nu ne înscriem nici în rîndul celor care neagă total aportul gîndirii psihopatologice și psihologice a doctorului Freud și, firește, nici în rîndul exegeților. Dorim numai să stabilim dacă doctrina freudiană poate sau nu, în contextul științific actual, oferi suportul unei educații, fie ea numai sexuală.

Teoria erotismului, devenită teoria panerotismului, aparține psihanalizei. „Există în public — susține Daniel Lagache, profesor la Sorbona și președinte al Societății franceze de psihanaliză — o tendință să se întrebuințeze cuvîntul psihanaliză într-un sens larg și general. Acest termen nu se poate aplica legitim decît la metodele de investigație și de tratament inventate de către Freud și teoriilor *care derivă de aici*... După Freud însuși termenul de psihanaliză are următoarea structură: 1) o metodă de investigație a proceselor mentale aproape inaccesibile altor metode; 2) o tehnică de tratament a dezordinilor nevrotice bazate pe

---

* Studiul de față reprezintă o continuare a studiului apărut în „Revista de pedagogie" nr. 11/1967, intitulat *Problematica sexualității umane și educația*.

[1] Marthe Robert, *La révolution psychanalitique*, Payot, Paris, 1964.

[2] David Stafford-Clark, *What Freud really said*, Edited by A. N. Gils, London, 1965.

aceste metode de investigație ; 3) un corp de cunoștințe psihice a cărei acumulare tinde să formeze o nouă disciplină științifică" [3].

Teoriile aplicate în diversele domenii de activitate umană — istorie, artă, religie, psihologie, sociologie etc. — derivă din psihanaliză ca sistem de investigație și terapie clinică a nevroticilor, a unor categorii (restrînse) de indivizi dezadaptați. În cursul terapiei se face apel nu de puține ori la „experiențe morale" pentru ieșirea din conflict a pacientului.

Un sistem etic nu poate nici să se bazeze, nici să se încorporeze absolutizînd teoriile specifice ale unor categorii de tulburări de integrare, tot așa după cum o teorie și mai ales o metodologie educativă nu poate să ignoreze aspectele conflictuale. Înseși teoriile moderne asupra nevrozelor umane nu mai încriminează erotismul ca factor determinant și au depășit cu mult mecanismele puse în valoare de freudism. De altfel, interpreții corecți ai psihanalizei oferă în etapa de față posibilitatea de cuprindere a teoriei freudiene, care nu poate, decît printr-o contrafacere periodică, depăși cîmpul de gravitație clinic.

Etapa de evoluție a individului în contextul civilizației și culturii de la sfîrșitul secolului trecut și începutul secolului actual își baza morala pe cu totul alte principii decît etapa actuală. În afară de excesele dogmatic clericale, omul contemporan nu mai este supus unor interdicții morale severe în ceea ce privește exercitarea instinctului de reproducere. Efectele semnalului de alarmă freudian, adică hipersexualismul epocii actuale, face inutilă o bună parte din doctrină.

Pentru a explica marea vastitate de aspecte existente în relațiile umane, Freud nu și-a înălțat întregul eșafodaj pe o teorie a instinctului de reproducere, a cărei manifestare este actul de reproducere (actul sexual), ci pe o noțiune suficient de confuză la data cînd autorul o folosește, și anume, pe noțiunea de libidou. „Libidoul — spune Freud — este un termen împrumutat din teoria afectivității. Noi desemnăm prin acesta *energia* (considerată ca o mărime cantitativă, dar încă nemăsurabilă) a tendințelor care derivă din cuvîntul dragoste (amour). Nucleul a ceea ce se numește iubire este format firește din elementele cunoscute în mod curent și ceea ce este cîntat de poeți, cu alte cuvinte *amorul sexual*, al cărui ultim termen este constituit din actul sexual. Dar noi nu-l separăm de toate celelalte forme de iubire, ca iubirea de sine, iubirea pentru părinți, iubirea de oameni în general, prietenia, iubirea pentru lucruri, pentru idei. Toate aceste feluri de iubire psihanaliza le consideră de preferință și după originea lor ca „impulsuri sexuale" [4].

Acest pasaj extrem de semnificativ pentru întregul cortegiu de confuzii științifice, analizat în raport cu teoriile moderne asupra afectivității și motivației, dovedește incompatibilitatea esențială dintre freudism și educație.

„Afectivitatea, cu gama ei diferențiată de manifestări, afecte, dispoziții, sentimente, pasiuni, reprezintă o modalitate de adaptare la

[3] Daniel Lagache, *La psychanalyse*, Press Universitaire de France, Paris, 1961, p.5.

[4] S. Freud, *Psychologie collective et analyse du moi*, Payot, Paris, 1962, p. 36—37.

existență pe baza unor reacții ale sensibilității generale umane în care se reflectă relația dintre subiect și obiect sau situația care l-a produs" [5].

Afectivitatea nu este un lucru în sine — o energie cuantificabilă — ci reprezintă numai o modalitate, o ipostază de relații a energiei umane. Cu cît cortexul este mai evoluat, cu atît emoțiile sînt mai puternice și mai diferențiate, pentru că ele constituie o rezultantă relaționistă, nu o energie difuză, care se cheltuie pentru atingerea unui scop sexual.

Instinctul de reproducere nu a acaparat și nu generează toată gama de emoții umane și mai ales nu constituie dispecerul principal al acesteia. Dacă afectivitatea în mecanismele ei neuro-fiziologice este unitară, motivația și formele ei de manifestare sînt diferențiate. Iubirea de adevăr și de patrie constituie pentru persoana umană o formă diferențiată de afectivitate, ale cărei origini nu pornesc din impulsuri erotice, motivația fiind de ordin social-intelectual extern, cu toate că în mecanismele intime, în neurofiziologia ei, afectivitatea se folosește pentru exprimare de aceleași mecanisme cu adaptări impuse de modelul respectiv. Nici scopul sentimentelor etice (de exemplu, dragostea de adevăr) nu este erotic. Amestecul ciudat între impulsurile primare, energia vitală și sentimentele umane pe care Freud le-a introdus în circulația psiho-patologică reprezintă poate un stadiu mult anterior, ancestral, al omului.

Criteriul fundamental al categoriilor afective în psiho-sociologia contemporană este diferențierea pe baza motivației. Teoria freudiană a operat o gravă confuzie între sentimentele umane și manifestările instinctuale. Învinuirea că în fond sentimentele atît de colorate ale sufletului uman contemporan sînt numai forme „sublimate" ale instinctelor cenzurate constituie pentru psihologia modernă numai o modalitate forțată de interpretare a realității, datorită unei optici viciate. Iubirea, indiferent sub ce formă se diferențiază în manifestare, nu are o motivație numai instinctuală. Ea nu este rezultanta unor substanțe biochimice, ci a unor relații de sensibilitate psihoafective, reprezentări, atitudini intelectuale, morale etc., la baza cărora stă o motivație complexă, în care componenta biologică reprezintă una din formele motivației, nu motivația în sine.

În evoluția umană, perpetuarea biologică reprezintă o condiție a structurii vii a materiei, pe cînd perpetuarea spirituală reprezintă o necesitate a conștiinței. Am putea vorbi, în stadiul de evoluție atins de omul contemporan, de un conflict subteran între cele două tendințe fundamentale umane. „Sexualitatea nu duce la nimic. Nu este imorală, ci neproductivă. Te poți lăsa în voia ei în timpul cînd nu vrei să produci. Numai castitatea este legată de un progres personal. Uneori sexualitatea este o victorie, cînd o desprinzi de imperativele morale. Dar după aceea devine repede o înfrîngere și singura victorie concretă asupra ei la rîndu-i este castitatea" — mărturisește una dintre cele mai zbuciumate și mai lucide conștiințe contemporane [6]. Același autor con-

[5] *Psihologia generală* (sub redacția Al. Roșca), Ed. didactică și pedagogică, București, 1966, p. 334.

[6] A. Camus, *Caietul nr. 4*, sept. 1945, publicat în „Secolul XX" nr. 5/1967.

sidera că pentru omul contemporan sexualitatea (actul sexual) a devenit stupefiant.

De aceea, ni se pare că scopul educației ca sinteză activă și prospectivă a evoluției conștiinței umane este să găsească acele mijloace de integrare a comportamentelor fundamentale biologice în personalitatea umană, fără conflicte și în raport cu perspectiva progresului spiritual [7]. Acest scop poate fi realizat numai în cadrul unei gîndiri active educative, globale și integrative, cu alte cuvinte, considerînd în permanență relația personalitate-societate în mecanismele dinamicii adaptative.

În circuitele sociale există curente și opinii de concepții diferite despre aceleași fenomene și nu-i nevoie să se demonstreze că și în materie de sexualitate și relații afective există, dincolo de o poziție „oficială", curente subterane. Una dintre condițiile fundamentale ale rezolvării pe plan general-educativ a problemei de care ne ocupăm este aceea de clarificare și generalizare a unei concepții științifice umaniste. Dar să nu se înțeleagă că o atare concepție se transmite printr-o formă publicitară sau printr-o lucrare de circulație.

Concepția asupra sexualității este un rezultat al laturii informative și formative a procesului instructiv-educativ, care, în condițiile societății noastre, modelează simultan atît educatul, cît și educatorul.

A existat și există, mai ales în rîndul cadrelor didactice, greșita concepție că educația în privința comportamentului sexual revine familiei și medicilor. În primul rînd, atît concepția, cît și modul de comportare sînt rezultatele educației ca învățare, în sensul cel mai larg. Or, educația are un aspect spontan (imitația) și unul intențional. Învățarea (educația) începe o dată cu viața copilului în contactul cu mentalitățile și comportamentul familial și al grupului. Dar personalitatea părintelui este un produs în nucleul ei de instrucție și educație intențională, deci tot al procesului instructiv-educativ. De aceea, ni se pare că forul răspunzător în mod dominant de formarea, transmiterea și instituirea unei concepții științifice asupra sexualității este școala cu toate treptele ei.

Concepția și rezolvarea problematicii sexualității umane în plan educativ sînt rezultatul efectului culturii și civilizației unui popor. Școala constituie punctul solar de iradiere a unei concepții științifice despre lume și viață. Problema sexualității, făcînd parte din concepția despre lume și viață, nici nu poate fi rezolvată decît în acest context filozofic.

Dacă instituția școlară (grădiniță, școală, universitate) trebuie să condenseze în conținutul activității ei elemente necesare studierii unei concepții asupra sexualității și a unui comportament corespunzător, ne permitem să facem unele constatări prealabile cu privire la situația actuală în această privință, pentru a putea să sugerăm liniile de perspectivă a unei sistematizări. Una dintre căile de formare a unei concepții științifice și umanistice asupra sexualității și sensului ei în viața individului și a societății este cunoașterea lumii de către copil.

---

[7] Const. Păunescu, *Sexualität und Erziehung*, Vorwärts, Ianuar, 1967, Seite 7, Basel.

Procesul de cunoaștere a lumii împrejmuitoare — a cîmpului de cunoaștere extern — nu trebuie despărțit de cîmpul de cunoaștere intern (a propriei ființe). Individul se află în relație activă de creație, de transformare, de restructurare (prin cunoaștere și acțiune) a lumii externe, dar ontologic el trebuie să-și formeze conștiința apartenenței intime la existența materială a întregului univers. Corpul uman, latura biologică, nu poate fi ignorată pînă la un timp (adolescența) și apoi cunoscută. Procesul de descoperire științifică (exactă) a propriei existențe sub aspect biologic, fiziologic, psihologic nu poate fi formativ, decît dacă răspunde realului, adevărului. Copilul ia cunoștință (în foarte diverse feluri) de propriul corp și de funcțiile lui, încă din primii ani de existență. Dar, în organizarea actuală a procesului de cunoaștere a lumii, a realității, singura modalitate oferită de educație este interdicția cunoașterii (în fond o mentalitate laic-religioasă). În această epocă în care se cristalizează experiența infantilă pe plan de atitudini și de reprezentare mintal, elementele de descoperire a propriei persoane sînt foarte eterogene și derutante. Între nevoia de cunoaștere — care pentru copil reprezintă o acțiune vitală — și forma contradictorie a stimulării negative a acestui proces se naște acea *tensiune confuzională*, care se transformă — după tipul temperamental și concepția educativă familială — în *tabu* pentru anatomia și fiziologia corpului uman, sau în exacerbarea nevoii de a descoperi, în *exhibiționism*. Freud a descris aceste forme de reacții în cadrul nevrozelor și le-a explicat mecanismul, folosind arsenalul psihopatologic. În realitate, mecanismele sînt condiționate de *concepția educativă* generală, cu aplicații speciale la unele sectoare de cunoaștere a realității umane. În practica tradițională didactică, omul sub aspect biologic și anatomo-fiziologic este scos din circuitul biologic al existenței, el constituind obiect de studii special sub acest raport. O anume optică nu permite cunoașterea *integrativă* și evolutivă de către copil a structurii anatomo-fiziologice a viețuitoarelor din contextul cărora omul face parte și el nici nu poate surprinde — pentru concepția sa filozofică — diferențierile specifice pe care viața le-a imprimat persoanei și personalității umane.

Biologia, fiziologia, nu sînt simple cantități de informații asupra lumii vii, ci ele trebuie structurate pe un sens antropologic, pe necesitatea de a explica nu pur și simplu evoluția anatomică și fiziologică de la primate pînă la homo sapiens, ci de a oferi o cunoaștere interpretativă, cu o convergență axiologică, filozofică.

Să cercetăm care este aportul adus de actualele întocmiri ale manualelor de științe naturale, de unde copilul urmează să se informeze. Prima dată cînd copilul intră în contact de cunoaștere didactică (organizată) cu „tainele" naturii este la vîrsta de 10—11 ani — adică în clasa a IV-a — cu ajutorul manualului de *Cunoștințe despre natură*. Endocrino-fiziologia și psihologia contemporană stabilesc că pubertatea fetelor debutează pe continentul european în jurul vîrstei de 10—11 ani cu o frecvență de 80%, iar a băieților după 12 ani (cu un an—doi mai tîrziu). Deci, ne aflăm în fața unor puberți cu o experiență spontană de cunoaștere a naturii în genere și a naturii umane în speță, la nivelul corespunzător intereselor de cunoaștere și al posibilității sociale date.

Ce află pentru satisfacerea interesului manifest (dorim sau nu dorim, faptul se petrece) cu privire la funcțiile de relație și de reproducție ale viețuitoarelor din cartea respectivă? La p. 69, la capitolul *Viețuitoarele*, sub capitolul *Plantele*, se spune laconic și... decent: „Florile sînt organe de înmulțire ale plantelor" — cum este foarte adevărat dar mult prea insuficient față de curiozitatea și mai ales de cunoștințele copiilor la această vîrstă. Dacă mai adăugăm faptul că celelalte funcții de relații sînt descrise mai pe larg, sau faptul că la p. 80 se spune că animalele au „organe de mișcare, organe de simț", că pur și simplu „mamiferele nasc pui pe care îi hrănesc cu lapte" etc., la care trebuie adăugată descrierea extrem de ciudată a omului (cap, trunchi, membre — p. 90) etc., remarcăm deocamdată că în realitate copilul cunoaște mai mult chiar acolo unde pudoarea rău înțeleasă pune — în mod neștiințific — un văl străveziu.

În clasa a V-a, copiii sînt în plină pubertate. Ei învață botanica — una dintre cele mai potrivite discipline pentru explicarea așa-ziselor mistere biologice. Capitolul privitor la *Înmulțirea plantelor* este laconic și „decent": „Semințele închid în ele o plăntuță. Cînd semințele ajung în condiții prielnice încolțesc și din această plăntuță crește o plantă nouă" (p. 9). Este adevărat că se presară cîteva noțiuni de sexologie generală (ovar, sexual, fecundație), dar totul neexplicat în cadrul unei funcțiuni, al unor relații, într-un cuvînt în cadrul adevărului științific.

Zoologia din clasa a VI-a are o și mai mare teamă de o terminologie științifică și mai ales de înfățișarea naturală, firească a structurii corporale a animalelor. Ce-ar spune despre noi bietul iepure, dacă ar ști că el urinează direct din vezica urinară (p. 17)? Există pomenită și noțiunea de fecundare (la animale), care se face prin unirea spermatozoidului cu ovulul, iar embrionul se dezvoltă în corpul mamei (p. 18). Probabil că modul acesta de a explica se bazează pe o colaborare activă a elevului, care știe precis — oricît ar fi de naiv — că transmiterea particulelor reproductive se face prin cuplarea organelor genitale. Numai că el vorbește, denumește toate aceste acte cu limbajul străzii, în care vulgaritatea este excitantă.

Corpul uman, în descrierea organelor interne și mai ales în reprezentarea lor grafică (vezi planșa A. și B., p. 100), se oprește la vezica urinară. Ce autoritate a adevărului poate impune o disciplină care încearcă să prezinte realitatea foarte binecunoscută de pubert, propriul său corp, trunchiat tocmai în punctul „misterios"? Pe aceleași poziții se plasează autorii și în *Anatomia și fiziologia omului* pentru clasa a VII-a, unde reprezentarea grafică (planșa 1, p. 199) semnalează segmentul rectal, dar ignorează aparatul genital. La capitolul *Glandele cu secreție internă* nici nu se pomenește despre glandele sexuale.

Autocunoașterea garantează posibilitatea de dirijare, de autoeducație și este pentru educat extrem de necesară. În structura și mecanismul atît de complex al organismului uman, sistemul nervos central, după cum se știe, joacă un rol de prim ordin în procesul de adaptare-integrare. În manualul pomenit, rolul sistemului nervos central, al activității psihice, deci, în dirijarea activității endocrine nici nu se pomenește. Dirijarea, dozarea, compensarea impulsurilor biologice, nu pot și nu trebuie să fie rezultatul unei interdicții sau represiuni, ci

al unui autocontrol și al unei autodirijări conștiente, deliberate. Atît concepția, cît mai ales comportamentul respectiv, se bazează pe cunoașterea nu a funcționalității instinctului de reproducere în general, ci pe *modalitatea* umană a acestuia, începînd cu posibilitatea *dirijării corticale*.

Urmărirea modului cum adolescentul este informat asupra structurii și mecanismelor de relații ale ființelor vii, în special ale omului, urmează aceleași principii ca cele constatate anterior, cu toate că *Biologia generală* din clasa a VIII-a subliniază că : „Biologia generală, ca obiect de studiu în școală, ne ajută să cunoaștem mult mai bine natura și să ne formăm o gîndire științifică despre viață" [8]. În clasa a IX-a apar, în *Botanică*, explicații și există chiar, cu privire la funcția reproductivă, ilustrații. Dar, *Zoologia* din clasa a X-a, unde apare funcția de reproducere, rămîne în urma *„Botanicii"* și recurge la explicații din clasa a VI-a. De ce ? Funcția reproductivă la plante nu este secretă, misterioasă și... rușinoasă, pe cînd la mamifere da (! ?).

În fine, la sfîrșitul adolescenței, elevii au luat contact, sub raportul cunoașterii, cu concepții, modalități și experiențe diverse, și-au format deci o atitudine, și-au însușit în mare măsură o experiență. *Anatomia și Fiziologia omului* pentru clasa a XI-a dă o dată pentru totdeauna date în legătură cu instinctul de reproducere și explică mecanismul fiziologic, dar în contextul unei discipline analitice despre corpul uman.

În majoritatea lor, disciplinele care se predau în această secțiune a învățămîntului sînt concepute scolastic. Scopul principal este informarea trunchiată, nestructurată pe principiul *formării treptate* a unei gîndiri, a unei concepții asupra fenomenelor și legilor generale ale naturii. În cadrul unei asemenea concepții se cere potențată cunoașterea omului sub aspect morfo-funcțional, în fluxul filogenetic și ontogenetic și totul în contextul social-spiritual.

În fine, tehnicismul sistemei de învățămînt care domină gîndirea didactică pe plan mondial nu permite o convergență umană a disciplinelor privitoare la structura și sistemul de relații bio-fiziologice. Se face zoologie, botanică, anatomie și fiziologie în sine sau informativă, nu comparativ-formativă. Individul nu poate decît fragmentar să capete, printr-o cultură didactică de 11—12 ani, o viziune dinamică a ființei vii și a omului în specificitatea sa distinctă. Acest lucru nu trebuie să fie suplinit de educația mai mult sau mai puțin sexuală. Autoritatea științifică a corpului de discipline predate sistematic în școală — instituție în cadrul căreia există o atitudine de respect pentru adevăr și cunoaștere — se cere a fi folosită pentru descoperirea treptată a laturilor necunoscute din ființa biologică și fiziologică a copilului și adolescentului. Este greu de presupus că lucrările de „educație sexuală" în cîteva zeci de pagini, folosind ilustrații și de multe ori dovedind o tendință și mai mare de tehnicism erotic, ar putea să clarifice sub raportul cunoașterii „misterele" biologice.

Nici un copil și nici un puber nu trăiește în afară de cîmpul de bombardament informativ conjunctural și nici nu poate să-și ignoreze

[8] Traian Terentiu și Marioara Terentiu, *Noțiuni de biologie generală*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1967, p. 5.

sau să-și amîne datele provenite din propria experiență. Credem că un curs sau mai multe în liceu despre pubertate și adolescență și-ar atinge scopul informativ-formativ pe deplin, așa cum și-ar găsi locul în cadrul biologiei problema procreației și a copilului în contextul vieții de relație umană.

Afectivitatea umană are în dinamica sa învățarea ca principiu catalizator. Sentimentele umane, și nu rămîne nici o îndoială că iubirea constituie unul dintre sentimentele de certă noblețe, sînt tratate în manualul de *Psihologie* numai „în general". În nici un compartiment al conștiinței umane nu există un proces de dezorientare mai acut ca în cîmpul sentimentelor și, în speță, al sentimentului de iubire, prietenie, simpatie etc. Studiile sau lucrările privitoare la dinamica și structura afectivă umană sînt accesibile numai specialiștilor care le expun „ex cathedra", fără aplicarea lor la interesele cognitive ale celor care le trăiesc [9].

Cunoașterea structurii și finalității sentimentului de prietenie și iubire între sexe constituie o necesitate indubitabilă a orientării gîndirii copilului și adolescentului tocmai în epoca cea mai importantă a structurării acestor sentimente. Ignorarea unor atari concepții se face simțită în mod inexplicabil în textele de literatură universală. Informația biologizantă este mult mai puternic reprezentată în corpul științelor naturii decît orientarea și stimularea afectivă în studierea literaturii. Aceasta poate duce, după o logică simplă, la supoziția (deocamdată) că la baza unei atari neconcordanțe în distribuirea elementelor principale ale formării unui concept și a unui comportament afectiv stă o gîndire fragmentară și biologizantă.

Acțiunea modelatoare a sentimentelor, a afectivității în general asupra comportamentului uman este extrem de importantă [10]. Nu negăm varietatea modalităților comportamentului sexual cu motivație de natură fiziologică, psihologică, etică, socială etc., dar ceea ce ni se pare important este faptul că manifestarea sexualității umane nu este umană decît în structura sentimentelor (toată gama în sinteza specifică a iubirii) rațiune, etică, cultură, instinct. În această perspectivă ni se pare cel puțin ciudat că, așa după cum în conținutul disciplinelor biofiziologice există o pudoare antiștiințifică și dăunătoare, tot așa și în textele literare alese, ca și în biografiile autorilor, nu se reliefează, cînd posibilitățile sînt atît de plastice, parametrii marelui sentiment. Cîteva exemple sînt elocvente. În cartea de literatură română pentru clasa a IX-a (16 ani) există o singură poezie cu o subtilă substanță idilică *(Păstorița* de George Coșbuc), deși în schema genului liric de la pagina 44 se recunoaște existența doinelor de dor și de dragoste, a liricii intime, cetățenești etc. Autorii, umbrind imaginea sufletului eminescian, vorbesc cu reținere de sentimentul de iubire și numai în conexiune cu natura *(Sara pe deal* și *Pe lîngă plopii fără soț,* în manualul de clasa a X-a).

[9] M. Pagès, *La vie affective des groupes*, „Bulletin de Psychologie", 261, tom. XX, nr. 22, mai 1967, Paris.

[10] Al. Roșca (sub red.) *Psihologia generală*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1966.

Așa cum botaniștii și anatomo-fiziologii s-au gîndit că este mai bine să „crească" puberul și să devină adolescent ca să-și înțeleagă structura propriului corp, ne-am gîndit că și autorii manualului de literatură română vor mai aștepta un an ca să se „maturizeze" adolescenții, pentru ca să le prezinte iubirea. Dar, marele psalmist Tudor Arghezi, care a încrustat creația universală cu unul dintre nepieritoarele imnuri de dragoste *(Psalmul cel de taină)*, apare în trimestrul al doilea *(Creion II*, p. 268) și asta pentru ca să permită o paralelă cu poezia lirică a lui M. Eminescu.

În fine, ar fi fost de așteptat ca autorii antologiei de literatură universală să fie mai convinși de necesitatea educației sentimentelor umane prin operele de artă prin creații. Dar dintre cei 82 de poeți și mult mai multe lucrări, nici 5% nu sînt alese din paginile marilor incendii de sensibilitate umană, așa după cum din literatura occidentală sînt citați poeți ai lacurilor, dramaturgi ai absurdului, dar nu întîlnim nici un sonet din Petrarca, nici un strigăt de frumusețe rilkian, nici un fior dramatic al lui Byron, E. A. Poë etc.

Această extrem de sumară incursiune în conținutul unor discipline cu rol dominant în formarea acelor zone ale comportamentului și conștiinței care reglează procesul de integrare a sexualității în personalitatea umană ne permite, pe de o parte, constatarea că nici pe orizontală, nici pe verticală o anumită parte din conținutul învățămîntului de cultură generală nu se structurează în conformitate cu cerința fundamentală de a informa individul în forme de sinteză cu convergență umană, pentru ca știința și cultura să devină operante în viață ; pe de altă parte, ne deschide perspectiva și ne reclamă insistent introducerea unei discipline antropologice, care să constituie o disciplină despre om, văzut în finalitatea sa biologică, etică, socială, spirituală.

O disciplină în care fiecare ipostază a existenței umane să apară în funcția sa reală și creatoare, în contextul conștiinței și societății, ar constitui totodată o filozofie activă, în sensul înțelepciunii de viață practică, cu care individul să fie înarmat și care ar ghida întregul său comportament. În conținutul procesului instructiv-educativ, viața nu poate să se reflecte cu valențe amputate sau modificate, valențe care au importanță socială deosebită.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО ВЗГЛЯДА НА ПОЛОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ

(Резюме)

В первой части очерка обсуждаются лимиты и ошибки фрейдистской и младофрейдистской позиций. Не отрицая вклад психоанализа в ансамбль психологических дисциплин, выявляется несоответствие аргументирования теории эроса и его место в динамике человеческой личности с данными современной психологии и физиологии

Во второй части очерка, исходя из положения о том что в структуре многообразного межполового поведения определяющим является научное понимание личности, автор анализирует вклад разных предметов (естествознания, анатомии, физиологии, биологии, психологии, литературы и др.) в обосновывании познания человеческой природы и её интегрирования в поток нравственного прогресса.

Автор подчеркивает мысль о необходимости синтезирующей дисциплины между биологией, антропологией и психосоциологией, конвергирующей к разномерному и комплексному изучению личности и её поведения.

LE PROCESSUS ÉDUCATIONNEL ET LA FORMATION DE LA CONCEPTION SCIENTIFIQUE SUR LES RAPPORTS ENTRE LES SEXES

(Résumé)

Dans la première partie de cette étude, l'auteur examine les limites et les erreurs de l'optique freudienne et néofreudienne se rapportant à la nécessité de poser les fondements scientifiques des aspects relationnels d'entre les sexes, problème exposé dans un article précédent. Sans nier la contribution de la psychanalyse dans le contexte des disciplines psychologiques, l'auteur relève la non-concordance concernant la théorie de l'éros et la place qu'il occupe dans la dynamique de la personnalité humaine, avec les données de la psychologie et de la physiologie contemporaines.

Dans la deuxième partie de l'étude, on prend comme point de départ la prémice selon laquelle une conception scientifique est déterminante pour la structure du comportement multidimensionnel d'entre les sexes, conception véridique pour la personne humaine sous tous ses aspects dont la potentialité résulte des caractéristiques du processus d'intégration sociale ; dans ce sens, l'auteur examine l'apport du contenu de certaines disciplines (sciences naturelles, anatomie, physiologie, biologie, psychologie, littérature etc.) aux fondements de la connaissance de la nature humaine et à l'intégration de celle-ci au flux du progrès moral.

L'auteur souligne, entre autres, qu'il est nécessaire de trouver une discipline de synthèse entre la biologie, l'anthropologie et la psychosociologie qui soit une discipline convergeant vers la connaissance multidimensionnelle et complexe de la personnalité humaine et du sens de son comportement.

THE EDUCATIONAL PROCESS AND THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC OUTLOOK UPON THE RELATION BETWEEN SEXES

(Abstract)

In the first part of the study, the author examines the limits and the errors of the Freudian and neofreudian outlook, in terms of the necesity of scientific substantiation of the relationist aspects between sexes, presented in a previous article. Without denying the contribution of psychoanalysis in the context of the psychological disciplines, the author stresses the lack of concordance of the arguments for the theory of eros and of the place held by it in the dynamics of the human personality, with the contemporary psychological and physiological data.

In the second part of the paper, starting from the premise that a scientific and therefore veridical outlook of the human person under all its aspects, intensified by the characteristics of the social integration process determines the structure of the manyfolded behaviour between sexes, the author studies the contribution made by the content of certain disciplines (natural sciences, anatomy, physiology, biology, psychology, literature etc.) to the substantiation of the knowledge about the human nature and of its framing in the flow of the moral progress.

The author also underlines the necessity of a synthetic discipline uniting biology, antropology and psychosociology, which should be a discipline oriented towards the manyfolded and complex knowledge of the human personality and of the sense of its behaviour.

Conținut și metode în predarea matematicii

EUGEN RUSU

1. **Problema modernizării.** Succesele mari ale matematicii actuale implică în mod necesar problema modernizării învățămîntului matematic. Cu acest enunț de principiu toată lumea este de acord.

Există numeroase propuneri pentru soluționarea acestei probleme. Apare însă un contrast izbitor între complexitatea problemei de fond și simplitatea — uneori simplismul — unora dintre soluțiile care se propun. Surprinde și faptul că unii matematicieni — obișnuiți cu demonstrații riguroase în știință — în problema învățămîntului se mărginesc să afirme teze, fără să simtă nevoia a le demonstra, fie și neriguros. Prestigiul științific ține loc de demonstrație — ceea ce nu e just căci nu totdeauna și nu în mod necesar o mare competență științifică implică o competență egală în probleme de ordin pedagogic.

Dacă prin modernizarea învățămîntului matematic, înțelegem numai probleme privind conținutul (programa) și, mai ales, dacă avem în vedere numai anumite laturi ale matematicii moderne, enunțul este prea îngust. O soluție de structură nu poate fi găsită decît într-un cadru mai larg : punînd problema învățămîntului matematic în ansamblul lui. Și nu poate fi găsită prin opinii fragmentare, ci printr-un studiu științific — deci sistematic și complet.

2. **Cadrul problemei.** Indicăm aici care ar fi, după părerea noastră, liniile directoare, „axele de coordonate", ale acestui studiu.

Există trei subprobleme preliminarii principale ale problemei respective :

I. Ce este matematica în sine.

II. Omul, în particular elevul, în fața matematicii, în activitatea matematică — de creație sau de învățare.

III. Interdependența dintre conținut și metode de lucru.

Să arătăm, pe scurt, problematica fiecăreia.

3. **Ce este matematica.** Matematicianul poate face matematică și poate, eventual, antrena și pe alții să facă chiar dacă nu are un punct de vedere complet asupra ei, asupra obiectului, dar, mai ales, asupra esenței actului uman de a face matematică. Pentru pedagogia matematicii, condiția de a avea, ca punct de plecare și de orientare, o imagine completă asupra matematicii este esențială. Lanțul firesc este matematică-metamatematică (în sensul : studiu *despre* matematică), învățămîntul matematicii și nu cel direct, fără veriga din mijloc.

În lumea matematicienilor se stabilesc consensuri mai ușor decît în orice alt domeniu al culturii ; controverse, discuții prelungite nu au loc și rost aici, o teoremă e demonstrată sau nu, dacă e demonstrată se cade imediat de acord asupra ei, devine un adevăr bine stabilit. Aceasta, bine-înțeles, în matematică. Nu se întîmplă la fel în considerațiile *despre* matematică, unde apar opinii *diferite*, chiar dacă mai puțin divergente decît ar părea la prima vedere. Să punem alături două „definiții" ale matematicii [1] : E. P. Wigner, „...aș putea spune că matematica este știința

[1] *Matematica și cunoașterea științifică*, Editura științifică, 1965, p. 161 și p. 28

unor operații ingenioase, cu concepte și reguli inventate tocmai în acest scop (...). Cea mai mare parte din conceptele matematice (...) au fost astfel inventate încît să devină subiecte potrivite în legătură cu care matematicianul poate să-și demonstreze inventivitatea și simțul frumuseții formale". Veblen și Joung afirmă : „subînțelegem prin termenul de știință matematică orice ansamblu de propoziții aranjat în conformitate cu o succesiune de deducții logice".

Fiecare definiție mi se pare eronată nu prin ceea ce afirmă, ci prin ceea ce ignoră. Fiecare formulă se referă la cîte un aspect parțial și este nejustă prin faptul că e parțială. În particular, se trece sub tăcere aici un aspect important — rolul matematicii în procesul de cunoaștere a realității. Dar nici teoria care s-ar limita la prezentarea acestui aspect nu ar fi completă. Așa cum arată acad. D. Dumitrescu : „Deși elementul practic, tehnic joacă un rol important în istoria matematicii, el nu poate explica toate aspectele privind evoluția și caracterul matematicii ca știință abstractă". „...apar în știință formule matematice ce se dovedesc lipsite de conținut fizic și care sînt părăsite și date uitării" [2].

Pentru a înțelege esența matematicii este necesar s-o privim în *întregul* ei, întreg care nu este omogen — ca un segment de dreaptă —, întreg care este constituit din părți, în același timp distincte între ele, dar și solidare, condiționîndu-se una pe alta. Nu ne referim la acele părți — geometrie, algebră, analiză etc. — determinate de *obiectul* cercetării, ci la părți distincte prin *stilul* activității, prin structura psihologică a activității care le implică. Pentru filozofie, aspectul gnoseologic — deci obiectul matematicii — deține primul plan. Pentru problema învățămîntului, esențiale sînt, evident, și aspectele psihologice.

3.1. Matematica euristică. Baza psihologică a activității matematice este trăsătura pe care o numim *atracția pentru problematic* [3]. Să considerăm un exemplu (expus în articolul citat). Problemă : *Un triunghi isoscel ABC are unghiul A din vîrf de 20°. Se ia M pe AC și N pe AB astfel că ABM = 20°, ACN = 30°. Să se afle unghiul AMN.* Cîțiva zeci de profesori aflînd că rezolvarea acestei probleme a rezistat unor oameni calificați, precum și faptul că problema ar putea fi rezolvată de un elev de clasa a VI-a (nu necesită decît cunoștințe foarte elementare) s-au pasionat să-i caute soluția, „muncindu-se" cu ea ore în șir, pînă și în noapte... *Fenomenul psihic :* știu că soluția „există" (unde ? în principiu) și că ea e *simplă* (nu necesită decît 3—4 silogisme așezate unul după altul), că găsirea ei nu depinde decît de gîndirea mea (nu e nevoie de experiențe asupra realității, de cunoștințe speciale etc.), știu însă că ea este *ascunsă* (nu există un criteriu precis pentru găsirea ei, aceasta depinde de „inspirație", de „intuiție", de un anumit „simț", de aspecte imponderabile, nedefinibile). Cînd aflu soluția, rămîn uimit, am o emoție caracteristică — evrika ! Dar și un sentiment de regret : ce simplă era ! cum de nu m-am gîndit mai curînd !...

Dacă însă soluția mi-o spune altcineva, efortul de invenție e înlocuit printr-un efort de înțelegere, trecerea de la jena ignoranței la împă-

[2] *Dialectica materialistă, metodologia generală a științelor particulare*, Editura Academiei R.P.R., 1963, p. 131—332.

[3] E. Rusu *Atracția pentru problematic în activitatea matematică*, „Revista de psihologie" nr. 1/1965.

carea dată de clarificare provoacă și acum o emoție, dar mai palidă : nu cea reprezentată de o exclamație de triumf — evrika, ci de exclamația „aha" !, în sensul de „m-am dumirit", care închide și o izbîndă, dar e o emoție umbrită de regretul de a nu fi găsit singur.

Atracția pentru găsirea unui lanț de silogisme *simplu* post factum, dar *ascuns* (în sensul că acțiunea de a-l găsi este nesigură) o numim atracția pentru problematic. În manifestarea acestei atracții stau baza, fermentul, motorul principal al activității matematice.

În exemplul de mai sus — tocmai fiindcă e vorba de o problemă minoră — avem atracția pentru problematic în stare pură ; ea nu e conjugată aici cu interesul pentru aplicații și nici măcar cu interesul mai larg pentru cunoaștere în general, problema neavînd nici o importanță din aceste două puncte de vedere. Prin natura fenomenului, acțiunea de a rezolva probleme crește în intensitate și ca atracție în condițiile competiției : cineva inventează o problemă și o propune — ca un fel de provocare — altora ; altcineva răspunde provocării, rezolvînd-o și, în revanșă, caută să propună și el o problemă și mai ascunsă etc. Se naște astfel acea parte a matematicii pe care o putem numi *euristică* (axată pe pasiunea de a descoperi implicații ascunse) și totodată — ținînd seama de multitudinea problemelor atacate pe rînd, separat — *atomistică*. Primul citat de mai sus (Wigner) are în vedere — credem — această matematică euristică.

3.2. Matematica — sistem logic. După ce s-au rezolvat numeroase probleme izolate, apare cineva care le *colecționează* — poate tocmai pentru că i-au plăcut și vrea să nu le uite (analog : colecție de proverbe sau de aforisme ; cataloage de opere literare sau de fapte istorice etc.). Dar opera de colecționare nu este niciodată reductibilă la o simplă „strîngere la un loc" ; ea este legată de o operă de sistematizare. Cunosc profesori care au caiete de probleme — rezolvate îngrijit și complet — clasificate fie după conținut, fie după gradul de dificultate, fie după rolul lor în procesul educației ; aceste caiete înseamnă un ajutor în munca didactică, ele arată însă și cît de naturală este operația de colecționare-sistematizare de care vorbim.

În matematică, această operă de sistematizare se face în funcție de un criteriu logic și dă naștere la o problematică nouă. Primul sistematizator a fost Euclid. El a transformat geometria din o sumă de teoreme, fiecare cu farmecul ei — așa cum apăreau în geometria pre-euclidiană — într-un sistem logic deductiv, în care sensul major este dat de construcția însăși a ansamblului. De aceea, Euclid a distins cu grijă teoremele de axiome și definiții, a introdus o ierarhie, o ordine în care o teoremă apare la o anumită verigă a lanțului deductiv, în demonstrația ei folosindu-se, pe lîngă definiții și axiome, numai teoreme anterior demonstrate. Înaintea lui, axiomele erau oarecum subînțelese, fără a fi enunțate explicit, fiind incluse în calificativul „evident că...", iar dintre teoreme suscitau atenția și interesul acelea în care concluzia este ascunsă, neașteptată, nebănuită prin intuiție. Euclid acordă locul cuvenit și teoremelor neinteresante ca „evidente" — cum ar fi aceea că o latură a triunghiului e mai mică decît suma celorlalte — căci acum interesul nu mai e axat pe euristic, ci pe fundamentare. Mai multă atenție se dă locului propoziției, naturii ei — este axiomă sau e o teoremă ? — decît

conținutului, semnificației. Tonul fundamental se mută din planul psihologic — oare cum să descopăr? — în cel logic — e destul de bine articulat? Programul lui Euclid este bun, dar e o realizare imperfectă. Abia în secolul al XIX-lea el a fost „perfectat". Geometria lui Lobacevski precizează înțelesul modern al noțiunii de axiomă. Nu o propoziție „evidentă" — adjectiv legat de condiții subiective — ci o propoziție care se admite fără demonstrație, care nu poate fi demonstrată pe baza altora. Nu poate fi evident și faptul că se poate duce o singură paralelă și faptul că se pot duce mai multe. Dar se poate admite logic fie o alternativă, fie cealaltă. Geometria nu stabilește „adevăruri", ci implicații. Ea are, la scară mai mare, forma unei judecăți ipotetice : dacă admit axiomele..., rezultă teoremele...

Cu Axiomatica lui Hilbert (1899), cu distincția între noțiuni care se definesc (prin gen proxim și diferență specifică) și cele primare care nu se definesc, despre care nu avem imagini și despre care nu știm decît ceea ce afirmă axiomele se ajunge la un sistem logic. În algebră și în analiză are loc un proces analog : construcții care, inițial, se bazau și pe intuiție sînt refăcute, aprofundate pentru a deveni construcții „pur logice". Pur logice ca rezultat. Ar fi fost ele posibile, fără schela de ordin psihologic care a fost acum dată la o parte? Privite izolat, rupte de procesul istoric prin care s-au născut, ele apar arbitrare, gratuite, cu un interes platonic.

Matematica — sistem logic este aspectul avut în vedere în a doua definiție citată mai sus (Veblen-Young).

3.3. Matematica aplicată. Deși născută sub impulsul atracției pentru problematic, care se manifestă din plin și în probleme gratuite, deși perfecționată prin tendința de sistematizare și axare pe logic — care pare a conduce la construcții arbitrare, rupte de interesul cunoașterii — matematica are aplicații uimitor de bogate și de numeroase. *Uimitor*, mai ales în cazurile în care mobilul cercetării nu a fost legat de practică și aplicațiile au survenit prin procese separate, mai tîrziu, în mod neașteptat — citățm, ca exemplu, *teoria numerelor complexe*. Uimitor însă și în cazurile cînd o teorie s-a născut pentru a da răspuns unei probleme practice de cunoaștere, dar s-a dovedit ulterior un instrument foarte fructuos și în multe alte probleme, într-o sferă mult mai întinsă — citățm, ca exemplu, *analiza creată de Newton pentru a explica legile lui Kepler* (legi de simplă observație asupra unor mișcări din natură, mișcarea planetelor), dar care s-a dovedit ulterior un instrument extrem de fertil în multe și importante probleme de fizică, fiind chiar și un mijloc de *descoperire* a unor fenomene noi — cum ar fi undele electromagnetice descoperite *prin calcul* de Maxwell (și numai confirmate experimental de Herz). Explicația acestei fertilități ar fi prea lungă. Menționăm doar aspectul principal : faptul că nu putem inventa ceva esențial nou, ci rămînem mereu sub sugestia realității și inventăm doar combinînd în chip nou elemente date de ea. „Oricît ar părea de depărtate regiunile în care se ridică abstracțiunile axiomatice și oricît de independente de lumea în care trăim, Axiomatica însăși azi ne arată că, conștienți sau nu, urmăm linia impusă de această realitate" [4].

[4] S. Stoilov, *Gîndirea axiomatică în matematica modernă*, „Revista Fundațiilor" nr. 11/1944.

Matematica are numeroase aplicații, însă nu trebuie interpretată — așa cum o făceau unii la noi acum 10—15 ani — în sensul îngust : „orice chestiune matematică are aplicații practice". Există, cum spuneam, și numeroase probleme gratuite, apreciate numai prin prisma atractivității lor. Matematica spontană oferă un rezervor imens de probleme și soluții. Pe plan social, are loc un proces de selecție. Se acordă atenție, se adîncesc, se studiază cît mai complet acele probleme care au sau pentru care se întrevăd și aplicații practice. Problemele minore continuă însă să apară și să preocupe — să zicem ca o distracție sau ca un antrenament de tip sportiv — pe planuri individuale. Ele rămîn utile — rămîne de văzut în ce măsură și în ce mod sînt utile — și în învățămînt.

4. **Omul în fața matematicii.** Ce este matematica ? E un tot în care părțile constitutive principale — nu singurele — sînt cele 3 enumerate (euristică, sistem logic, aplicată). Aceste părți au și aspecte specifice, au și legături, uneori chiar interferențe, între ele. Descrierea lor, fie ea și mult mai amplă și mai amănunțită decît am făcut-o aici, nu epuizează însă conținutul noțiunii. Este la fel de important să introducem și un alt criteriu legat de dinamica și statica acestor părți. Matematica include și activitatea matematică și rezultatul acestei activități. A căuta soluția unei probleme și a cunoaște acea soluție sînt realități distincte. Matematica proces este o realitate psihică, subiectivă, bogată în nuanțe, uneori pasionantă. Matematica rezultat (o soluție dată, sau o disciplină axiomatică constituită, sau un instrument de lucru) apare ca o construcție obiectivă în care aportul și frămîntările oamenilor, ale lungului șir de oameni care s-au străduit să o constituie, este estompat, tot astfel cum privind o clădire nu mai imaginăm schela și zidarii care au ridicat-o.

4.1. Specializări. Matematicienii din epoca noastră se specializează. Nu numai prin disciplina căreia se dedică (algebră, geometrie etc.), ci și prin concepția despre matematică. Cei mai mulți dintre universitari se specializează în matematica sistem logic, ajungînd să ignore sau chiar să disprețuiască matematica euristică. Invers, unii matematicieni — mai mărunți — se pasionează în așa măsură de probleme euristice, încît nu se simt atrași să descifreze, să înțeleagă un sistem logic perfect și mai ales să-i guste frumusețea.

Poincaré a fost numit „ultimul matematician universal" pentru că a creat în multiple ramuri matematice, inclusiv în fizica matematică. Acest titlu i se cuvine însă și pentru faptul că a trăit cele trei moduri de a face matematică, înțelegînd și rostul, dar și limitele fiecăruia, neconsimțind să se limiteze la unul sau la altul din ele. De aceea, lucrările lui Poincaré privind psihologia activității matematice sau cele despre învățarea matematicii rămîn și azi extrem de utile.

Un specialist de astăzi susține că matematica nu poate fi decît riguroasă. Așa este cînd privim o anumită parte a matematicii, cea constituită ca rezultat. În matematica euristică, în acțiunea de a rezolva o problemă, un rol important îl au considerațiile intuitive, judecăți în schiță, un anumit sentiment de orientare sau ceea ce Polya a numit „raționamentele plauzibile", pe care le-a studiat și le-a exemplificat în mod larg. Cînd cineva nu reușește să descopere o soluție ascunsă a unei probleme de geometrie elementară, aceasta nu e din cauză că noțiunile de bază ale acestei discipline sînt prost definite. Lipsa de rigoare nu

este în acest act un impediment, iar actul în sine de a dezv lui prin gîndire implicații ascunse prin metode care pot fi îmbunătățite, dar niciodată transformate într-un criteriu cert — este un act profund și specific uman, cu valențe educative și practice deosebit de prețioase.

Nici matematica aplicată nu este totdeauna riguroasă, ceea ce nu o împiedică să fie utilă. De pildă, într-un tratat de fizică vorbindu-se de o integrală triplă la un volum de gaz, se arată că „paralelipipedul" *dx dy dz* îl considerăm destul de mic ca să putem folosi calculul integral, dar destul de mare ca să conțină numeroase molecule; iată un mod de a gîndi cu care un matematician — pentru care *dx dy dz* e o notație și nu un paralelipiped — nu ar fi de acord. Desigur, s-ar putea construi o teorie a aproximațiilor necesară practicii, care să fie ea însăși riguroasă. Modul de a gîndi arătat mai sus rămîne totuși real și adesea eficient.

4. 2. Schimbare de perspectivă. Un alt fenomen demn de atenția pedagogului este următorul. O problemă poate avea o soluție uimitor de simplă și „elegantă", după ce o cunoști, uimitor de ascunsă — provocînd încercări și căutări laborioase — înainte de a o cunoaște. Toate ocolurile inutile din timpul căutării, sub fascinația soluției simple, le considerăm absurde; ele nu închid o necesitate de ordin logic, ci reflectă, să zicem, deficiențe de ordin psihologic, legate de condiția umană. Le considerăm absurde și căutăm să le uităm. Problema cunoscută devine „banală" și, mînat de atracția pentru problematic, matematicianul se îndreaptă mereu către probleme noi. Am putea spune că matematicianul face numai ceea ce nu știe să facă. Cînd e vorba de aplicat niște calcule, niște formule, într-un mod știut, aceasta nu-l atrage, o lasă pe seama utilizatorilor matematicii. Problemele rezolvate i se par atît de simple, încît i se pare curios dacă un învățăcel, abordînd acea problemă pentru prima dată, are ezitări și întîmpină dificultăți. Tocmai aceasta e arta profesorului: să renunțe la perspectiva sa — a celui care *cunoaște* soluția — și să se plaseze în punctul de vedere al elevului — al celui care caută soluția.

Autorul exclamației „jos Euclid" a fost în tinerețe un pasionat rezolvitor de probleme de geometrie. El combate pe Euclid nu numai de pe poziția specialistului în axiomatică, ci și pentru motivul că interesul pentru problemele de geometrie s-a epuizat — pentru el — fără să intuiască faptul că și pentru tinerii de azi ele ar putea constitui o pasiune. Tocmai această lipsă de înțelegere pentru matematica-proces din partea acelora situați în planul matematicii-rezultat explică unele exagerări în cerințe față de un învățămînt nou. Ne amintim că un academician român afirma: de aceea nu știu copiii de clasa a V-a aritmetică, pentru că nu se demonstrează teorema unicității descompunerii în factori primi (!).

5. **Interdependența dintre conținut și metodă.** Discuțiile și propunerile asupra modernizării învățămîntului matematic s-au axat pe conținut, pe programe. Însă matematica e mai mult o activitate, un mod de a gîndi și mai puțin o sumă de cunoștințe. Condițiile psihice — de ordin intelectual, cît și cele de ordin afectiv — ale acestei activități sînt decisive pentru randamentul ei, pentru sensul ei viu. Este important nu numai ce probleme studiezi ci și *cum*, ce se petrece în psihicul celui care le studiază. Pot învăța, de pildă, denumirile munților de pe glob, chiar

dacă nu mă interesează, prin simplu efort, dictat de simpla obligaţie şcolară. În matematică, atmosfera este esenţială; sau prind farmecul acţiunii de a dezvălui implicaţii ascunse sau, altfel, învăţarea unor teoreme şi demonstraţii nu are nici un sens. Sau prind rostul trecerii de la justificări de ordin intuitiv la demonstraţii riguroase, la sisteme logice, apoi la sisteme perfect logice sau, altfel, învăţ nişte definiţii, teme şi teoreme bine numerotate care — oricîtă valoare obiectivă ar avea — nu au, pentru mine, nici un sens. Experienţa făcută la facultăţile de matematici, unde studenţii sînt puşi să înveţe felurite discipline foarte înalte, dar după 3 ani de la absolvire — la examenele de definitivat — unii nu mai ştiu nici noţiunile de bază — este elocventă (evident, pentru acei dispuşi să o vadă).

S-au făcut „experimente" pentru a se vedea dacă o anumită chestiune este accesibilă elevilor. Enunţ greşit, căci nu chestiunea în sine e sau nu accesibilă, ci chestiunea *împreună* cu un anumit mod de prezentare, mod care la rîndul său e sau nu pus în valoare de talentul profesorului. Experimentul pedagogic nu are obiectivitatea celui din fizică (deşi şi aici reuşita experienţei depinde de abilitatea celui care o face). Ca să mă conving de aceasta... am făcut o experienţă. S-au discutat cu studenţii două metode diferite de a prezenta aceeaşi teoremă; o parte din ei susţineau că una e bună, alţii pretindeau că cealaltă. Să experimentăm la clasă. Rezultatul? Ambele s-au dovedit bune în mîna unui student cu calităţi pedagogice, ambele s-au dovedit a nu fi bune în mîna altui student...

Lăsînd la o parte acest coeficient care ţine de „ecuaţia personală", mai mult, trecînd peste probleme de metodică propriu-zisă, să ne referim numai la principiul cel mai general privind metoda de predare a matematicii. Elevul trebuie plasat în condiţii de activitate matematică *naturală*, înţelegînd prin aceasta activitatea spontană a matematicienilor, avînd ca resorturi calităţi umane specifice: curiozitatea ştiinţifică şi tehnică, atracţia pentru problematic, interesul propriu activităţii şi nu acel suprapus din exterior — acel axat pe succesele şcolare — care trebuie să rămînă oarecum adiacent.

Metoda este legată de conţinut în sensul că fiecare din cele trei moduri de a face matematică îşi are „stilul" său, un mobil psihic specific — deşi înrudite, pentru că e vorba de 3 feţe ale aceluiaşi întreg.

Să considerăm matematica euristică. „Tradiţionaliştii" nu se împacă cu ideea de a sacrifica numeroase probleme de perspicacitate de geometrie, de identităţi trigonometrice sau sisteme de ecuaţii bazate pe artificii etc. Găsirea soluţiei este aici problematică, dar tocmai prin aceasta pasionantă, reprezintă în fond un act de creaţie în mic şi ar fi păcat să lipsim pe elevi de contactul viu cu o astfel de trăire. „Moderniştii" susţin că acestea sînt probleme minore şi gratuite, alături de drumul mare al ştiinţei; în loc să-i punem pe elevi să descopere artificii, să-i învăţăm metode *generale* şi *sigure* de rezolvare. Ca să ne dăm seama în ce măsură unii sau alţii — sau ambii — au dreptate, trebuie să ne referim nu numai la conţinut, ci şi la metodă. Sînt frumoase problemele de perspicacitate — şi utile ca experienţă de gîndire. Dar nu sînt probleme de tip şcolar; prin natura lor ele presupun o activitate liberă, impulsionată de iniţiativa şi atracţia proprie. Nu putem pune nota 4 unui elev

care la momentul hotărît de noi nu a avut o inspirație fericită, prin natura ei „capricioasă" și nu acesta e mijlocul de a-l face să simtă farmecul acțiunii de a o căuta. Problemele de perspicacitate sînt obiectul unei activități de tip sportiv. Frumoase și utile numai într-o atmosferă de libertate și inițiativă personală. Nu renunțăm la ele, dar nu le includem în programul obligator, ci într-un cerc sportiv (bineînțeles, sport intelectual). S-a observat că elevii excelenți la matematică nu sînt premianți în clasă (ci, pe locul 5-6). Explicația ? Deoarece ei dau matematicii o mare parte din timpul lor, acesta e sustras de la alte obiecte. Explicația justă este însă inversă : din *cauză* că au obținut o anumită detașare de obsesia notelor, sînt plasați în condiții psihice mai naturale pentru a gusta matematica. Tradiționaliștii nu sesizează importanța atmosferei, din cauza schimbării de perspectivă de care vorbeam mai sus. Cunoscînd soluția simplă, ei au uitat nesiguranțele legate de descoperirea ei. Și atunci o fac obiect de activitate obligatorie sau, și mai greșit, de examen.

Modernizarea învățămîntului trebuie să însemne și o mai justă adecvare între conținut și metodă. În sistemul vechi, făceam la clasă probleme de perspicacitate și la cerc probleme științifice importante sub formă de „complemente" (noțiunea de grup, spațiu vectorial etc.). Trebuie să procedăm invers : problemele care se pretează la o tratare sistematică — deci cele de matematici aplicate sau de sistem logic — la clasă și cele „de joc", și ele utile dacă sînt încadrate în atmosfera potrivită, la cerc. Dar, evident, și în aceste probleme majore trebuie să știm cu claritate și ce facem și *cum* trebuie să facem. Este foarte important ca elevul să înțeleagă ce înseamnă un sistem logic deductiv. Dar nu poate înțelege în mod real aceasta, punîndu-l în fața faptului împlinit, înfățișîndu-i numai rezultatul, construcția făcută, ci arătîndu-i cum s-a ajuns prin aprofundări succesive la acest sistem, punîndu-l în situația de a-l reconstrui el însuși. Elementul intuitiv, care prin epurare se dă la o parte ca o schelă, nu mai apare în rezultat. Dar el a fost util ca schelă și deci își are utilitatea lui în înțelegerea acțiunii de a construi acest sistem. În plus, acest element intuitiv își are și un rol propriu, care nu trebuie subestimat, în matematica aplicată. De dragul purității logice, unii preconizează, de pildă, să introducem fracția ca pereche de întregi, sau aria ca un număr. E frumos — dintr-un punct de vedere — dar e insuficient. Fracția ca mărime, aria ca mărime, rămîn noțiuni necesare în matematica aplicată. Elevul trebuie să înțeleagă de ce în unele probleme eliminăm intuiția, iar în altele o folosim, să înțeleagă că un sistem axiomatic în sine are numai o valoare relativă, că o problemă importantă este aceea a „relațiilor epistemice", prin care sistemul axiomatic devine și un mijloc de cunoaștere a realității. Nu numai pentru legătura cu practica, ci și psihologic, ca suport al investigației euristice, elementul intuitiv își are importanța lui. De aceea, nu trebuie să eliminăm complet justificările intuitive, limitîndu-ne la demonstrații absolut riguroase. Demonstrația riguroasă este mai bine prinsă în rostul ei cînd vine după o critică a justificării intuitive, înlocuind-o ; înlocuind-o în fundamentarea logică, dar păstrînd-o ca element activ în cercetarea euristică.

Articolul de față nu are intenția să schițeze o soluție, ci una mai modestă : să sugereze un program de lucru în vederea căutării ei.

Problema modernizării învățămîntului matematic este mai complexă decît pare la prima vedere. Ea nu e reductibilă la adaosuri în program, ci trebuie avută în vedere dependența strînsă dintre conținut și metodă. În plus, problemele de conținut nu sînt reductibile la așa-zisele elemente de matematică modernă. Trebuie analizat fenomenul matematic în ansamblul lui, în sine, și, de aici pornind, modul cum trebuie el să se reflecte, într-un învățămînt de cultură generală. Ca și în alte domenii, progresul modern nu înseamnă sacrificarea completă a valorilor clasice, ci numai selectarea și restructurarea lor, *integrarea* lor în punctul de vedere modern. Numeroasele sugestii care s-au făcut în toată lumea (precum și unele reacții de împotrivire la ele), toate sînt prețioase, dar numai ca material de studiu. După părerea noastră, problema modernizării nu este încă în faza traducerii în practică și nici măcar în aceea a experiențelor de fapt — cîtă vreme nu există o concepție de ansamblu care să le dirijeze. E o problemă prea importantă pentru a fi abordată impresionist sau empiric.Decît să facem programe și manuale noi care se modifică iar la mai puțin de un an — cum, din păcate, s-a întîmplat la noi — mai bine așteptăm un an-doi ca problema să fie elucidată în mod sistematic și complet, științific, pe plan teoretic, printr-o restructurare de ansamblu și nu prin adaosuri sau ștersături ici și colo (ici *sau colo*?).

De cine depinde acest studiu (există pedagogi destul de orientați în matematică? există matematicieni cu suficientă înțelegere a fenomenelor psihice?), în ce măsură putem convinge pe modernizatorii extremiști (mai ales cînd au un mare prestigiu științific) să adopte oarecare prudență (metodică!) și un punct de vedere mai larg, care este modalitatea de a supune atenției faptul că organizarea învățămîntului este o problemă de viață, dar o problemă *științifică* de viață — sînt întrebări care mă preocupă și pe mine, ca pe mulți alți slujitori ai învățămîntului.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

(Резюме)

Автор считает, что в модернизации преподавания математики для перехода от многочисленных предложений к научному изучению этого вопроса необходимо:

1) проанализировать математическое явление в его сущности, имея в виду следующие главные части: *а)* эвристическую математику, основанную на привлечение к проблематичности, страсть к открытию неявного; *б)* математику, как логическую систему, рожденную необходимостью в системной организации истин; *в)* аппликативную математику (рабочий инструмент в других областях науки);

2) проанализировать явление „человек перед математикой"; это позволит увидеть, что одна и та же математическая задача может вести к разной деятельности, в зависимости от характера подхода к её решению.

Математическое образование должно быть организовано таким образом, чтобы учащийся мог познакомиться со всеми тремя категориями математики и с соответствующими методами работы, проведя все это через фильтр своего собственного мышления, распознавая специфику и значение каждого явления, а также связи между составными частями этого сложного, но единого целого, которым является современная математика.

CONTENU ET MÉTHODES DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

(Résumé)

Dans cet article, l'auteur soutient que pour élaborer une étude scientifique et complète du problème de l'enseignement des mathématiques et pour y intégrer les nombreuses suggestions — utiles bien que partielles — il est nécessaire :

1. D'analyser le phénomène mathématique dans son ensemble, en tenant compte de ses parties essentielles — solidaires et interdépendantes — ayant toutefois des aspects particuliers aussi : a) les mathématiques heuristiques, fondées sur l'attraction exercée par la problématique, sur la passion pour découvrir les implications cachées, mathématiques actives, ayant un sens vivant particulier, même si les notions ne sont pas définies en tant qu'axiomes ; b) les mathématiques — système logique, nées de la nécessité d'organiser les vérités en système, de perfectionner les démonstrations tout en éliminant l'intuition en tant qu'appui essentiel ; c) les mathématiques appliquées (instrument de travail dans d'autres sciences).

2. D'analyser le phénomène „l'homme face aux mathématiques" pour en conclure qu'un même problème mathématique peut mener à des activités fort différentes selon la manière dont on l'aborde, une relation fort étroite existant entre le contenu et la méthode.

Le contenu de l'enseignement des mathématiques devrait être organisé de telle manière que l'élève puisse connaître les trois types de mathématiques ainsi que les méthodes de travail ; l'élève ne doit pas étudier les mathématiques en tant que faits accomplis, mais s'efforcer de les reconstruire par la pensée afin de se rendre compte du rôle et de a signification de chacune d'entre elles, ainsi que des rapports entre les parties constituantes de cet entier, complexe et unitaire, des mathématiques modernes.

CONTENT AND METHODS IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

(Abstract)

The author thinks that, in order to pass from the numerous suggestions regarding the modernizing of the mathematical education — each of them being useful, but only partial — to a complete scientific study of the problem of the mathematical education, it is necessary :

1. To analyse the mathematical phenomenon in its totality, having in view the following main parts — which are solidary and interdependent in the configuration of the whole named mathematics, having, still, specific aspects : a) heuristic mathematics, focused on the attraction for the problems, the passion of discovering hidden immplications, which is active and has its own live sense, although the notions with which is operates are not axiomatically defined ; b) mathematics as a logical system, born from the necessity of organizing truths in systems, of improving demonstrations by giving up the essentially intuitive method ; c) applied mathematics (working instrument in other sciences).

2. To analyse the "man in front of mathematics" phenomenon, in order to see how the same mathematical problem may lead to extremely different activities, depending on the way and atmosphere in which it is approached, as there is a close link between content and method.

Mathematical education should be organized in its content so that the pupil may know all the three types of mathematics, as well as the methods, giving him the possibility to rebuild them by personal thinking, in order to realize the aim and significance of each of them, as well as the links between the component of this complex unit-modern mathematics.

Convorbirile etice cu elevii adolescenți

GHEORGHIȚA FLEANCU
șef de sector
la Institutul de științe pedagogice

Educația comunistă a generațiilor tinere reprezintă una din sarcinile actuale de mare însemnătate ale societății noastre. La Consfătuirea pe țară a U.T.C., tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „una din preocupările centrale ale partidului și guvernului, a întregii societăți este creșterea, formarea și educarea tinerei generații pentru a fi gata să ducă mai departe făclia progresului și civilizației, să asigure înflorirea continuă a națiunii noastre socialiste" [1].

În opera complexă de educare multilaterală a tineretului, rolul principal revine școlii, cadrelor didactice [2], care, alături de familie, de organizația U.T.C. și de întregul ansamblu al instituțiilor noastre cultural-educative, se preocupă de împlinirea căutărilor specifice ale elevilor adolescenți în domeniul cunoașterii, al creației, al progresului. Din păcate, pînă în prezent s-a luat mai mult în considerație dorința tineretului de a-și lărgi orizontul cultural-științific, neacordîndu-se suficientă atenție faptului că adolescenții manifestă un viu interes pentru cunoașterea exactă, profundă și completă a sensului noțiunilor etice, pentru sesizarea justă a semnificației actului moral, pentru interpretarea corectă a atitudinilor, pentru însușirea cunoștințelor despre morala comunistă cărora, după trecerea prin filtrul propriei conștiințe, să le confere valoarea de călăuză în acțiune. Aceasta se întîmplă deși, „concomitent cu baza de reacții morale spontane, elaborate pe baza deprinderilor corespunzătoare, are loc, în perioada adolescenței, o intensă asimilare și construcție a sistemului conceptual al moralei..." [3].

În condițiile în care problema introducerii unui curs elementar de etică nu și-a găsit încă o rezolvare practică în planul de învățămînt, considerăm că intensificarea laturii informative în sfera educației morale reprezintă una din sarcinile deosebit de importante ale tuturor educatorilor tineretului. Realizarea acestei sarcini se obține prin punerea în mișcare a unui întreg complex de metode și procedee de educație, în care *convorbirea etică deține un loc bine determinat*, valoarea ei fiind confirmată de experiența pozitivă acumulată în școli, de eficiența ei adeseori salutară în orientarea dezvoltării personalității elevilor.

---

[1] *Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea pe țară a U.T.C. din 9—10 februarie 1968*, în revista „Tînărul leninist" nr. 2/1968, p. 8.

[2] *Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România* aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, Editura politică, p. 33.

[3] Ursula Șchiopu, *Psihologia copilului*, ed. a II-a, E.D.P., 1967, p. 323.

Este adevărat că prin convorbirile etice se realizează în primul rînd informarea morală, așa cum prin exercițiul moral sau prin exemplu se influențează în special asupra conduitei morale a tineretului. Cu toate acestea, considerăm că prin convorbirile etice putem acționa nu numai pe latura informativă ci, și pe cea formativă. Astfel, pe de o parte, prezentarea, îndrumările privind conduita, deprinderile de comportare civilizată, creează reprezentări vii asupra modului de exprimare concretă a actului moral. Pe de altă parte, însăși lămurirea semnificației, cunoașterea conținutului noțiunilor etice reprezintă un element stimulator în manifestarea unei conduite etice, un element care contribuie totodată la declanșarea „frînei" necesare pentru renunțarea la anumite concepții și practici neconforme cu morala noastră.

Convorbirea etică, important procedeu al educației morale, folosit în cadrul metodei convingerii — considerată astăzi de unii pedagogi chiar metodă de sine stătătoare — este în esență o discuție angajată între educatorul adult (profesor, părinte etc.) și elevul adolescent. Acest procedeu, alături de alte mijloace, servește la realizarea întregului sistem al muncii educative din școală și corespunde totodată psihologiei acestei vîrste.

Scopul convorbirilor etice urmărește în general să realizeze: a) lămurirea principiilor morale, cunoașterea conținutului noțiunilor și normelor eticii (a dinamicii și interrelației dintre acestea); b) educarea și consolidarea convingerilor morale, formarea judecății morale, a opiniei colective și personale, a principialității și intransigenței în domeniul moralității; c) stimularea preocupărilor adolescenților pentru autoeducație, autoperfecționare. Acest scop se înfăptuiește treptat prin întreaga *tematică abordată în convorbirile etice*. După cum mărturisesc înșiși elevii din clasele IX—XI pe care i-am anchetat (în cadrul unor cercetări din anii precedenți, la liceele nr. 8 și nr. 21 din București, precum și prin investigațiile recente la liceele nr. 3 și nr. 31 din București, referitoare la sistemul muncii educative în școală), ei simt nevoia de a discuta probleme de viață, de a găsi răspuns la o serie de întrebări care-i frămîntă, de a-și împărtăși părerile și ideile personale cu privire la ideal, la afectivitate, la caracterul și temperamentul uman. Majoritatea elevilor fac declarații ca acestea:

„La vîrsta mea mi-am pus multe întrebări și probleme pe care simt nevoia să le discut cu cineva apropiat și competent"; „Ca orice tînăr simt nevoia în unele momente să cer sfatul cuiva, nu ca să-l urmez întocmai, ci ca să-l confrunt cu părerea mea și să găsesc astfel rezolvarea cea mai corectă cu putință"; „Cînd eram mai mic nu dădeam atenție unor astfel de discuții, acum văd însă că ele sînt folositoare și chiar necesare la vîrsta cînd te afli în pragul maturității".

Faptul că mulți elevi adolescenți conștientizează necesitatea convorbirilor etice este desigur un progres al personalității realizat în urma confruntărilor dintre părerile personale și realitatea socială contemporană, precum și datorită dorinței de cunoaștere în sfera moralității, specifică acestei vîrste. Această conștiință a necesității convorbirilor etice trebuie alimentată cu discuții interesante, inițiate la timp și cu grijă, ținînd seama de faptul că „adolescentul însoțește argumentarea logică și explicarea fenomenelor cu trăiri afective complexe"[4].

Totodată, este necesar ca în programarea convorbirilor etice, să avem în vedere faptul că adolescenții pot fi foarte sinceri, dar și foarte nesinceri. „Sinceritatea adolescentului corespunde nevoii lui de a fi de acord cu el însuși, refuzului său de a se compromite, dorinței sale de a se exprima pentru a se descoperi și a se stabiliza.

[4] Petre Bărbulescu, *Coordonatele adolescenței și specificul muncii educative în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967, p. 114.

Nesinceritatea sa corespunde căutărilor asupra lui însuși pe care le face trecînd prin multiple situații, dorinței sale de a se verifica, prefăcîndu-se, contrazicîndu-se, negîndu-se pe sine [5].

★

O problemă mult discutată este și aceea a *tematicii convorbirilor etice*. În practica orelor de dirigenție revin mereu teme despre muncă (învățătură), disciplină (regulile de purtare pentru elevi), tovărășie, prietenie colectiv, politețe etc.

În programarea convorbirilor etice educatorul va fi preocupat să aibă în atenție problemele majore ale educației morale: patriotismul socialist și internaționalismul proletar; umanismul socialist; promovarea ideilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare. Tot în rîndul acestor probleme se înscriu și cele referitoare la disciplină, libertate și necesitate, modestie, politețe, solicitudine, perseverență, cinste, optimism, voință, stăpînire de sine etc., etc. [6].

Este adevărat că sensul, implicațiile și sfera de acțiune a unor noțiuni morale sînt dezvăluite elevilor în cadrul procesului de învățămînt, prin predarea literaturii și istoriei patriei, a socialismului științific și economiei politice, a psihologiei și a altor obiecte de studiu. Convorbirile etice susțin, pe o parte, conținutul etic transmis elevilor în cadrul lecțiilor prin accentuarea funcționalității lui și completează, pe de altă parte, procesul de învățămînt prin dezbaterea unor noțiuni și cunoștințe de morală netratate sau parțial cuprinse în programele școlare. Totodată, convorbirile etice permit aprofundarea unor teme care preocupă în mod deosebit pe adolescenți.

Dintr-un sondaj efectuat rezultă că elevii din ultimele clase se gîndesc intens la o mare problemă și anume — orientarea lor școlară și profesională — la perspectiva și viitorul lor în viață. Elocvente din acest punct de vedere sînt și următoarele păreri ale unor elevi din ultimele clase:

„Ar trebui să discutăm mai concret despre alegerea viitoarei profesiuni, care de fapt este o problemă ce va hotărî oarecum soarta noastră de mai tîrziu"; „Simt nevoia să discut în legătură cu viitoarea mea meserie, cu pregătirea pe care o necesită, cu greutățile și frumusețea ei"; „Ce voi fi peste cîțiva ani? iată problema care mă frămîntă; n-am să regret oare niciodată că am ales o anumită profesie și nu alta?!"; „Bacalaureatul bate la ușă, încotro o apuc? Înclin către filologie, dar și către muzică. În care direcție aș avea mai mulți sorți de izbîndă nu știu".

Orientarea școlară și profesională, munca pe care elevii adolescenți vor trebui s-o presteze în viitor constituie o preocupare majoră și specifică la această vîrstă. De aceea problematica muncii, a necesității ei ca obligație socială și condiție de dezvoltare a individului, etica muncii profesionale, importanța atitudinii înaintate, creatoare, în muncă, disciplina și spiritul tovărășesc, dragostea și respectul față de oamenii muncii ș.a.m.d. trebuie să stea permanent în atenția profesorilor, a părinților.

Investigațiile au mai scos în evidență și faptul că o altă problemă care-i preocupă pe elevii adolescenți destul de puternic este aceea a prieteniei și a dragostei. Dacă în ceea ce privește munca, alegerea profesiunii etc. elevii declară că au purtat discuții colective și individuale interesante și utile cu profesorii care i-au orientat, le-au deschis ochii, i-au ajutat, în ceea ce privește tema prieteniei și dragostei

---

[5] Bianka Zazzo, *„Psychologie differentielle de l'adolescence"*, P.U.F., 1966, p. 28.

[6] A se vedea în acest sens obiectivele și mijloacele recomandate la capitolul *„Educația morală"* din lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967.

majoritatea afirmă că această problemă ori nu s-a discutat, ori s-a discutat formal, cu reținere, neconvingător. Cauzele care au determinat această situație sînt în principal două : a) neîncrederea elevilor în intențiile adultului, însoțită de neîndemînarea profesorului și b) atitudinea necorespunzătoare a colegilor.

Astfel, elevii arată că tema prieteniei și dragostei „nu a fost aprofundată, s-a mușcat mărul, coaja lui, miezul rămînînd neatins...", pentru că „sînt foarte rare cazurile de apropiere sinceră între profesori și elev", sau fiindcă nu s-a creat climatul necesar pentru a avea încredere în „prietenul de la catedră".

Uneori convorbirile etice pe această temă nu reușesc, pentru că, așa cum recunosc unii elevi cu maturitate de gîndire, „există colegi care sînt timorați, se rușinează să discute asemenea probleme", sau „anumiți colegi rîd și privesc în bătaie de joc lucrurile pe care nu le înțeleg"... Aceste situații reale vorbesc despre carențe ale muncii educative, despre formarea unor idei și atitudini neconforme cu etica noastră, cu privire la afectivitatea umană, la rolul și frumusețea pe care sentimentele le conferă existenței noastre. Aflați sub influența negativă a unor persoane din grupuri formate spontan, sau dorind să braveze, elevii adolescenți care manifestă asemenea atitudini sînt deseori ei înșiși foarte interesați de problemă.

Din cele arătate rezultă că în clasele mari elevii sînt preocupați în mod deosebit de esența prieteniei, de lămurirea deosebirii dintre prietenie și dragoste, de sentimentele proprii unui tînăr care intră în viață și care trebuie să fie pregătit și din punct de vedere al afectivității. Aceasta nu înseamnă însă că în convorbirile etice cu elevii adolescenți ne vom limita la cele două teme caracteristice vîrstei. Este important să nu îngustăm sfera problemelor ce pot fi abordate în cadrul convorbirilor etice, ci din ansamblul lor să selecționăm pe cele mai actuale și mai necesare pentru clasa și vîrsta respectivă. Avînd în vedere toate laturile educației morale, vom fi totodată conștienți că sarcinile pe care le implică acestea nu se vor soluționa niciodată numai prin convorbiri etice și că nici măcar nu vom reuși să dezbatem în astfel de convorbiri toate aspectele importante ale moralei. La rezolvarea deplină a sarcinilor educației morale sînt chemate să-și aducă contribuția și alte forme, alte metode și procedee de educație, a căror acțiune se va împleti cu aceea a convorbirilor etice.

Despre tehnica desfășurării convorbirilor etice. Practica muncii de educație a condus deja la stabilirea unor indicații referitoare la modalitățile de desfășurare a convorbirii etice. Înainte de a ne opri la prezentarea lor, vom face unele referiri în legătură cu felul în care nu trebuie concepute asemenea convorbiri, cu scopul de a îndemna la evitarea greșelilor ce se fac destul de frecvent în această direcție. În destule cazuri, de exemplu, vom întîlni situații caracterizate prin :

a) neplanificarea convorbirilor etice în lumina unei perspective a educației morale a personalității și programarea lor întîmplătoare, repetarea lor identică de la an la an ;

b) neluarea în considerație a dezvoltării pe care o parcurg elevii și colectivul din care fac parte, a nivelului de educație la care a ajuns colectivul, a preocupărilor elevilor ;

c) transformarea convorbirii etice într-o moralizare, într-un continuu comentariu al abaterilor de la disciplina școlară, însoțit de pedepse ;

d) transformarea convorbirii etice într-un act formal, într-o discuție care abundă în generalități, locuri comune, de suprafață ;

e) pregătirea insuficientă a educatorului și a elevilor pentru convorbirile etice, atît în ceea ce privește tema aleasă, cît și în obținerea nivelului de educație necesar pentru a pune în dezbatere o anumită problemă.

Aceste deficiențe ne indică de fapt și modul în care trebuie să fie organizate convorbirile etice. Astfel, o primă etapă o va constitui *planificarea* lor. Plasîndu-ne pe concepția unei pedagogii prospective, care vizează pe lîngă atingerea obiectivelor actuale și perspectiva procesului educațional, proiectînd individul în viitor, ne vom strădui ca și pe planul educației morale să realizăm aceasta, prevăzînd o tematică reală, care să păstreze continuitatea necesară și să înfăptuiască gradarea corespunzătoare. De pildă, un diriginte și-a propus în clasa a IX-a să discute despre tovărășie-colegialitate, în clasa a X-a despre prietenie, iar în clasa XI-a despre dragoste, ca sentiment ce stă la baza căsătoriei și familiei în societatea noastră. Exemplul dat vădește preocuparea dirigintelui pentru orientarea afectivității elevilor prin abordarea problemei sentimentelor în mod gradat, corespunzător cu accentuarea interesului și preocupărilor adolescenților pentru relațiile dintre oameni. Aceasta nu însemnează însă că despre prietenie se recomandă a se discuta doar în clasa a X-a. Problema prieteniei poate fi dezbătută ca atare în diferite clase, evidențiindu-se bineînțeles laturi diferite ale acesteia. De pildă, un diriginte a discutat cu elevii despre prietenie în clasa a IX-a, punînd accentul pe înțelegerea deosebirii dintre adevărata și falsa prietenie, în clasa a X-a, reliefînd calitățile pe care trebuie să le aibă un prieten, iar în clasa a XI-a subliniind posibilitatea transformării sentimentului de prietenie dintre un băiat și o fată în dragoste.

Un al diriginte al cărui colectiv prezenta încă greutăți pe linia disciplinei, și-a propus un ciclu de teme pentru convorbirile etice: în clasa a IX-a a discutat în legătură cu regulile de purtare pentru elevi, comportarea în familie, forme de politețe; în clasa a X-a a discutat despre trăsăturile disciplinei conștiente, despre disciplina ca trăsătură de caracter, iar în clasa a XI-a despre esența socială a disciplinei și a muncii, despre manifestarea în actele de disciplină a libertății ca necesitate înțeleasă, despre normele de conviețuire în societatea noastră.

Exemplele date arată că problemele abordate în cadrul convorbirilor etice cu elevii au constituit o preocupare continuă și că dezbaterea lor s-a realizat gradat, adîncindu-se diferite aspecte, pe măsura trecerii anilor, înaintării în vîrstă a elevilor, acumulării de cunoștințe și de experiență de viață morală. Precizăm că diriginții respectivi, pe lîngă temele menționate, au prevăzut pentru convorbiri etice și alte teme. Cu alte cuvinte, ei n-au ales o singură temă pe care au eșalonat-o anual, ci mai multe teme pe care le-au proiectat potrivit cu sarcinile generale ale educației în spiritul moralei comuniste și cu necesitățile colectivului respectiv.

Planificarea convorbirilor etice, ca și planificarea întregirii muncii educative, este necesară. Aceasta nu înseamnă că dacă pe parcursul muncii se ivește nevoia unor convorbiri colective sau individuale care n-au fost prevăzute nu le vom organiza.

Un alt moment important al tehnicii de desfășurare a convorbirilor etice îl constituie *pregătirea*; avem în vedere atît pregătirea educatorului, cît și pe aceea a educaților. În cadrul pregătirii educatorului, rezultă că acesta este necesar să se informeze asupra definiției corecte, a sensului, notelor și sferei noțiunii etice puse în discuție, asupra trăsăturii de caracter pe care o vizează, a modalităților ei de manifestare și de educare. De asemenea, este necesar ca profesorul să cunoască nivelul de cunoștințe etice și experiența morală a colectivului (elevului) acumulată pînă în acel moment, să-și reprezinte tabloul erorilor și cauzele acestora. Selecționarea unui material faptic adecvat din viață, literatură, artă etc. și din viața clasei se va face cu mult discernămînt; la fel, punctarea concluziilor în care dorește să sintetizeze esențialul în legătură cu tema abordată. De pildă, pentru convorbirea etică pe tema *„Cinste și sinceritate — trăsături de bază ale caracterului"* un diriginte fruntaș a pornit de la aflarea definițiilor celor două noțiuni, a legăturii dintre ele,

a transformării lor în însușiri psihice și a modalității de exprimare a acestor însușiri. Consultînd manualele de psihologie și pedagogie, și-a extras indicații referitoare la educarea acestor însușiri morale și cercetînd unele opere literare, și-a cules exemple adecvate.

În ceea ce privește pregătirea, în afara unui plan general de discuție, comunicat din timp și care îndeamnă la autoanaliză, elevilor li s-a recomandat să aducă în discuție exemple de cinste și sinceritate cunoscute de ei.

Nu întotdeauna este necesar însă ca o convorbire etică să înceapă prin definirea noțiunilor morale. Deseori se poate porni de la fapte (din viața clasei, din viața socială, din literatură), de la analiza lor, pentru a se ajunge la definirea noțiunii. În acest sens a procedat un diriginte fruntaș la organizarea unei ore destinate orientării școlare și profesionale a elevilor, cu tema „Meseria, brățară de aur", la care a invitat un medic, un inginer constructor și un inginer agronom, foști absolvenți ai școlii. După ce invitații au relatat aspecte din munca lor, relevînd interesul și preocupările pe care le-au avut încă din școală pentru domeniul de activitate respectiv, pregătirea necesară, importanța profesiunii lor etc., dirigintele a inițiat o discuție pe tema dragostei de profesiune și de muncă și, pornind de la faptele prezentate, a conchis în final asupra însemnătății justei orientări către o profesiune sau alta, în concordanță cu aptitudinile personale și potrivit nevoilor societății.

Desfășurarea convorbirilor etice urmează adesea cîteva etape strîns legate între ele. Prima dintre acestea o constituie enunțarea definiției noțiunii, redată fie de către profesor în cadrul unui cuvînt introductiv, fie de către elevi, care arată ce sens se conferă unei anumite noțiuni etice. Urmează analiza exemplelor, a faptelor, cu dublu scop: de a sublinia notele esențiale ale noțiunii și de a convinge pe elevi de necesitatea formării trăsăturii respective de caracter. Analiza exemplelor se face de către elevi, sub conducerea profesorului, care-i ajută cu întrebări, sublinieri, explicații suplimentare. Pe baza analizei efectuate se procedează la stabilirea normelor și regulilor de conduită morală care decurg din discuție, precizîndu-se și necesitatea dezrădăcinării unor deprinderi necorespunzătoare din modul de comportare. În final, se indică modalități de autoeducare, de perfecționare în direcția discuției purtate, subliniindu-se rolul exercițiului moral al faptei morale, al legăturii dintre cunoștințele morale și conduita morală. Alteori, convorbirea etică înregistrează calea inductivă, *parcurgînd următoarele momente: prezentarea faptului (faptelor) moral din viață, din literatură etc., analiza acestuia, încadrarea lui în sfera noțiunii etice de care aparține, precizarea noțiunii (definiția), legătura dintre noțiunea respectivă* și conduita morală. O dată încheiată ora, munca nu s-a terminat. Prin procedee specifice diverse, vom căuta să-i aflăm eficiența. De multe ori, rezultatele pozitive la care au contribuit și convorbirile etice nu întîrzie să se observe. Din păcate însă, în unele cazuri eficiența lor este inexistentă. Aceasta se constată mai ales în rîndul unor elevi care prezintă rezistență la asemenea discuții și care arată chiar cauzele atitudinii lor. Studiul acestor cauze dovedește că cele mai multe își au orginea într-un conflict afectiv declanșat între educatorul adult și elevul adolescent.

Iată ce spun unii elevi în acest sens: „Față de tata nici nu pot să deschid o asemenea discuție (despre prietenie și dragoste — n.n.), pentru că eu sînt prea mică și acestea sînt probleme mult prea majore"; „Cu unii profesori, care mă țin la distanță, mă apostrofează și fac administrație în clasă mi-ar fi imposibil să discut despre viață"; „Niciodată n-am să mai pot discuta sincer în colectivul în fața căruia tovarășul diriginte m-a jignit pe nedrept"...

Asemenea situații se cer rezolvate urgent, pentru ca rezistența manifestată la convorbiri pe teme de morală să nu se transforme ulterior într-o rezistență generală față de orice măsură cu caracter educativ.

Atitudinea excesiv de severă, neîncrederea în adolescent, lipsa de tact, metoda interdicțiilor neconforme cu vîrsta, îndepărtează pe adolescent de matur, tocmai atunci cînd are nevoie de mai multă orientare în viață. Această îndepărtare se manifestă în principal prin două tipuri de atitudini : a) închistarea în sine („Nu doresc să discut cu nimeni probleme de viață, mi le rezolv singur", sau „Problemele de viață și altele... nu se pot spune nimănui") și b) apelul la prieteni sau prietene („discut cu prietena mea, dar majoritatea discuțiilor se termină cu contraziceri, îndoieli, semne de întrebare", sau „am avut un prieten care părea că mă înțelege, dar, pus în fața unei probleme mai importante, am văzut că n-are personalitate !").

Îndepărtrea adolescentului de matur face ca primul să se cufunde în frămîntări obositoare, care-i modifică în sens negativ afectivitatea și să resimtă în cele din urmă caracterul redus al experienței sale de viață, necesitatea de a primi mai atent sfaturile și îndrumările adulților.

Am subliniat aceste aspecte pentru a atrage atenția asupra lor și pentru a conchide că, pe un teren necunoscut, convorbirea etică nu poate să fertilizeze potrivit scopului proiectat decît parțial, sporadic, anemic.

În aceste situații, precum și în cazuri de evoluție normală a relației dintre educator și educat, putem folosi convorbiri diferențiate, în funcție de nivelul de educație al diferiților elevi, de preocupările lor, de problemele de viață care-i frămîntă. Unde este cazul, vom întări convorbirea etică purtată în clasă cu alte convorbiri individuale, continuînd să venim în sprijinul adolescenților care au nevoie de o orientare corectă la un moment dat. Așa a procedat diriginta clasei a XI de la Liceul nr. 25 din București, care a și obținut bune rezultate, intervenind cu tact și în mod oportun în traiectul evoluției morale a unor elevi. Mărturisirea unui elev în acest sens socotim că poate fi luată în considerație :

„Am suferit un șoc de ordin sentimental. Descurajat, am început să lipsesc de la școală. Fără să am o țintă precisă, rătăceam pe străzi să treacă timpul. Absențele se înmulțeau, eram gata să fiu exmatriculat. Discuțiile cu tovarășa diriginta și cu părinții m-au ajutat în cele din urmă să-mi revin, să devin un alt om, să mă gîndesc la viitorul meu, la ce voi reprezenta cîndva pentru societate".

De fapt, ceea ce a contribuit în mare parte în acest caz a fost tactul : faptul că elevul nu a fost chestionat și „făcut de rîs în fața clasei", că s-a făcut apel la conștiința lui morală, la puterea lui de judecată, la curajul de a învinge greutățile vieții.

Convorbirile etice ținute de diriginte în clasă sînt susținute adesea de familie prin convorbiri individuale ale părinților cu fiul sau fiica lor. Lipsa de timp pentru astfel de discuții poate avea repercusiuni grave asupra evoluției personalității tinere. De aceea, să-i stimulăm pe părinți în această privință, să-i ajutăm să-și exercite din plin funcția lor educativă și în sfera educației morale.

Elaborarea teoriei educației morale, proces viu și continuu, va aduce cu siguranță precizări și idei în plus și în domeniul tehnicii de desfășurare a convorbirilor etice cu elevii adolescenți.

CONCLUZII

Convorbirea etică — procedeu important folosit în cadrul metodei convingerii — își păstrează întreaga sa valabilitate educativă și dobîndește valențe de influențare sporită la vîrsta adolescenței. Bazîndu-se pe cuvîntul viu, convorbirea etică nu promovează verbalismul, ci, păstrînd o strînsă legătură cu viața, militează pentru unitatea dintre teoria morală și actul moral. Convorbirea etică poate avea eficiență numai în condițiile încadrării ei în sistemul general al muncii educative din școală și ale res-

pectării cerințelor de planificare, de aprofundare a conținutului și tehnicii ei de desfășurare.

Reușita convorbirilor etice depinde în același timp de nivelul cunoașterii personalității elevilor de către educatorul adult, de încrederea investită în ei, de tactul și căldura cu care pedagogul se apropie de sufletul adolescentului. Convorbirea etică purtată, cu tot colectivul, se recomandă a fi susținută de convorbiri diferențiate, organizate ulterior sau premergător, cu un grup sau cu anumiți elevi, fie în cadrul școlii, fie în familie.

РАЗГОВОРЫ НА ЭТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ

(Резюме)

В статье подчеркивается значение и цель этических разговоров, их тематический профиль и техника их проведения; обсуждаются вопросы применения этих разговоров и приводятся данные наблюдений в поддержку описанных положений. На протяжении статьи и в выводах указывается, что в настоящее время этический разговор сохраняет всю свою воспитательную ценность, что этим приемом — в рамках метода убеждения — педагог избегает вербализма, борется за единство моральной теории и морального действия. Этический разговор может быть эффективным только в условиях его интегрирования в общую систему школьной воспитательной работы и при глубоком изучении учащихся.

LES ENTRETIENS ÉTHIQUES AVEC LES ÉLÈVES ADOLESCENTS

(Résumé)

L'article souligne l'importance et le but des entretiens éthiques, leur profil thématique et la technique de leur déroulement, faisant des considérations à caractère applicatif sur l'âge des adolescents et apportant à l'appui des considérations respectives les témoignages de certains élèves qui ont atteint cet âge. Il ressort de toute cette étude et de ses conclusions qu'actuellement l'entretien éthique garde toute se valeur éducative et que par ce procédé employé dans le cadre de la méthode de conviction on n'encourage pas le verbalisme, mais bien au contraire on agit pour l'unité d'entre la théorie morale et l'acte moral. De même on conclut que l'entretien éthique ne peut être réellement éfficient que s'il est intégré dans le système général du travail éducatif dans l'école et soutenu par la profonde connaissance des élèves.

THE ETHICAL TALKS WITH THE ADOLESCENT PUPILS

(Abstract)

The author points out the importance and the aim of the ethical talks, their themes and the technique of their development, making considerations that apply to adolescence and supporting them with the testimonies of some adolescent pupils. She states that, presently, the ethical talk mentains its whole educational value, that by this important device used in the frame of the method of persuasion it is not verbalism that is promoted but the unity between the moral theory and the moral act. She also concludes that only under the conditions of the framing of the ethical talk in the general system of the educational work in the school and of the profund knowing of the pupils, the ethical talk can be really efficient.

Observaţii asupra programelor de muzică pentru învăţămîntul de cultură generală

TIBERIU POPESCU
cercetător ştiinţific la Institutul
de ştiinţe pedagogice — Filiala Iaşi

În şcoala din societatea noastră socialistă, muzica nu este o „dexteritate"; ea dobîndeşte o importanţă deosebită prin contribuţia pe care o aduce (sau ar trebui să o aducă) la educaţia estetică a tineretului, la cultura sa generală şi la educaţia sa morală, în special patriotică. Actualele programe * corespund, în bună măsură, prin structura şi conţinutul lor, prestigiului ridicat al acestui obiect de învăţămînt. Ele vădesc un progres faţă de programele din anii precedenţi prin perfecţionările aduse pe baza experienţei acumulate de şcoala noastră şi de cadrele didactice în acest domeniu, precum şi prin competenţa tot mai înaltă a acelora care le elaborează.

Sînt necesare următoarele precizări prealabile în legătură cu analiza întreprinsă:

1) ea nu se situează pe poziţiile profesorului de specialitate, întrucît nu vizează aspecte intrinseci ale muzicii ca obiect de învăţămînt;

2) ea nu se înfăţişează ca o cercetare restrînsă, din domeniul didacticii, legată de teoria programelor şcolare;

3) ea are ca obiect principal studierea gradului de folosire judicioasă a timpului acordat muzicii în învăţămîntul de cultură generală, avînd în vedere că folosirea optimă a timpului este o condiţie importantă pentru eficienţa educativă a oricărui obiect de învăţămînt;

4) ea este o contribuţie la discuţiile care urmăresc îmbunătăţirea ulterioară a programelor de muzică.

I. *Recapitularea ocupă o mare parte din timpul repartizat muzicii* prin planul de învăţămînt. Această situaţie se constată: A) din procentele orelor de predare şi de recapitulare faţă de totalul orelor de muzică; B) din compararea muzicii cu alte obiecte de învăţămînt în privinţa timpului de recapitulare; C) din compararea programelor de muzică actuale cu cele din anul şcolar 1966—1967.

A) Anexa 1, care prezintă pe ansamblu şi analitic, pe clase şi pe grupe de clase, repartizarea orelor de predare şi de recapitulare la muzică permite următoarele constatări:

1) La clasa a V-a orele de recapitulare reprezintă peste o treime (34,4%) din totalul orelor de muzică, iar la clasa a IX-a un sfert (25%). Această ridicată cotă-parte a recapitulării este justificată în programe prin pregătirea muzicală inegală a elevilor din clasa a V-a şi prin „unele aspecte diferite" în pregătirea muzicală a elevilor admişi în clasa a IX-a. (Vezi programele de muzică pentru clasele V—VIII, p. 9 şi pentru clasele IX—XI, p. 8).

Procentele înalte şi motivările respective provoacă următoarele presupuneri:

a) predarea muzicii la clasele I—IV şi V—VIII este relativ ineficientă prin conţinutul stabilit sau prin unele condiţii exterioare acestui conţinut, din moment ce este necesar acest consum neeconomic al timpului cu numeroase reluări;

---

* Prezenta analiză are ca obiect programele de muzică în vigoare pe anul şcolar 1967—1968 pentru învăţămîntul de cultură generală şi anume:

— Programa şcolară pentru şcoala generală, clasele I—IV, aprobată cu nr. 40993/1967, p. 127—154.

— Programa de muzică pentru clasele V—VIII ale şcolii generale, aprobată cu nr. 56484/1967.

— Programa de muzică pentru clasele IX—XI ale liceului de 12 ani, aprobată cu nr. 39836/1967.

b) recapitularea, care ocupă 25% din timpul rezervat muzicii în clasa a IV-a, nu este eficace din moment ce este necesară o recapitulare și mai întinsă (de peste o treime) în clasa a V-a.

2) Nu este explicabil de ce la clasa a VII-a este necesar un sfert din timp (25%) pentru recapitulări — cel mai ridicat procent după clasa a V-a. În clasa a VII-a se introduc numai 7 probleme muzicale noi, pe cînd în clasa a VI-a sînt 11 probleme noi față de 9,4% timp de recapitulare.

3) Pe totalul orelor de muzică la clasele I—XI, procentul este numai de 16, dar această cifră nu este suficient de concludentă, pentru că s-a calculat cu includerea și a claselor I și a XI-a, la care nu sînt prevăzute recapitulări. Dacă excludem aceste două clase, constatăm că la clasele II—X recapitularea ocupă o cincime din timp (20%).

4) Clasele V—VIII prezintă cel mai ridicat procent al „timpului recapitulativ" pe grupe de clase (22,7%).

5) Precedentele observații s-au referit la recapitulare în raport cu timpul acordat muzicii ca obiect de învățămînt. Dacă raportăm orele de recapitulare la orele de predare, se constată :

a) rația orelor de recapitulare față de cele de predare în clasele I—XI este de 0,26 — ceea ce înseamnă că pe întreaga perioadă în care muzica este obiect în învățămîntul de cultură generală recapitulările acoperă un timp ce depășește un sfert din timpul prevăzut pentru predare ;

b) în clasele II—X recapitularea depășește ca întindere o treime din timpul de predare (0,36) ;

c) în clasele V—VIII timpul de recapitulare atinge dimensiunea-record, care echivalează cu jumătate din timpul de predare (0,50).

B) Anexa 2 prezintă o comparație între muzică și alte obiecte de învățămînt în privința timpului de recapitulare. Aici se cuvin următoarele precizări :

— comparația se efectuează de la clasa a V-a — cu excluderea claselor I—IV — pentru motive evidente, ce nu mai trebuie menționate ;

— alegerea obiectelor comparate cu muzica nu s-a bazat pe vreo preferință și a fost impusă de necesitatea economiei de timp și de spațiu ce nu s-ar fi satisfăcut prin extinderea comparației la totalitatea obiectelor predate ;

— timpul de recapitulare a fost calculat pe baza prevederilor din programele în vigoare pe anul școlar 1967—1968.

Din anexa 2 se constată că *muzica are, procentual, cel mai mult timp destinat recapitulării.*

S-ar putea argumenta că la obiectele cu predare concentrică și la acelea care comportă numeroase exerciții aceste situații implică în ele însești recapitulări, ceea ce ar explica procentul mai mic din tabel. În fapt, și muzica se află într-o situație similară prin : practicarea solfegiilor, audițiilor muzicale, ansamblul coral, reluarea unor teme în alt context.

Excesul de recapitulări la muzică este și mai evident dacă, pe baza Anexei 2, stabilim rația totalului de ore la muzică față de totalul orelor de la fiecare din celelalte obiecte (la clasele V—XI), precum și rația procentului de ore recapitulative la muzică față de procentul orelor respective de la celelalte obiecte.

Astfel, în raportul dintre muzică și matematică (cu clasele X și XI reale) se obține : $\frac{224}{992} = 0{,}22$ și $\frac{17{,}4}{5{,}8} = 3{,}00$ — ceea ce arată că în timp ce totalul orelor de muzică reprezintă mai puțin de un sfert din totalul orelor de matematică, procentul orelor de recapitulare este de trei ori mai mare la muzică decît la matematică.

ANEXA 1

REPARTIZAREA ORELOR DE MUZICĂ
(predare-recapitulare)

Clasa	Nr. ore muzică	Nr. ore		Procente (la total ore) anual		
		Predare	Recapitulare	Predare	Recapitulare	
I	64	49	—	76,6	—	
II	64	40	8	62,5	12,5	
III	64	36	14	56,2	21,9	
IV	64	30	16	46,9	25,0	
V	32	13	11	40,6	34,4	
VI	32	22	3	68,7	9,4	
VII	32	13	8	40,6	25,0	
VIII	32	10	7	31,2	21,9	
IX	32	21 *	8	65,6	25,0	Raţia (raportul) ore recapitulare ore predate
X	32	27 *	2	84,4	6,3	
XI	32	30	—	93,8	—	
Total cl. I—XI	480	291	77	60,6	16,0	$\frac{77}{291} = 0{,}26$
Total cl. I—IV	256	155	38	60,5	14,8	$\frac{38}{155} = 0{,}24$
Total cl. II—IV	192	106	38	55,2	19,8	$\frac{38}{106} = 0{,}36$
Total cl. V—VIII	128	58	29	45,3	22,7	$\frac{29}{58} = 0{,}50$
Total cl. IX—XI	96	78	10	81,3	10,4	$\frac{10}{78} = 0{,}12$
Total cl. II—X	384	212	77	54,7	20,0	$\frac{77}{212} = 0{,}36$

* Inclusiv audiţii muzicale (v. programa).

O situație apropiată există în raportul dintre muzică și matematică (cu clasele X și XI umaniste), unde rațiile $\frac{224}{832} = 0{,}26$ și $\frac{17{,}4}{5{,}8} = 3{,}00$ arată că, la puțin peste un sfert din totalul orelor de matematică, totalul orelor de muzică cuprinde un timp de trei ori mai mare pentru recapitulări.

În comparația dintre muzică și română : $\frac{224}{796} = 0{,}28$ și $\frac{17{,}4}{9{,}2} = 1{,}89$ — se constată că, pe cînd totalul orelor de muzică reprezintă *aproximativ* un sfert din totalul orelor de română, recapitularea este de 1,89 ori (aproape de două ori) mai mare la muzică.

Pentru a nu prelungi această analiză, vom încheia cu comparația dintre muzică și științele biologice. Rațiile $\frac{224}{415} = 0{,}53$ și $\frac{17{,}4}{7{,}5} = 2{,}32$ dovedesc că timpul repartizat muzicii reprezintă aproximativ jumătate din timpul repartizat științelor biologice, pe cînd timpul de recapitulare la muzică este de 2,32 ori mai mare decît cel de la științele biologice.

C) Să facem o comparație între programele de muzică aplicate în anul școlar 1966—1967 și cele în vigoare în actualul an școlar 1967—1968. (Vezi anexa 3.)

Mai întîi precizăm :

a) comparația privește numai clasele V—IX, pentru că în anul precedent programa clasei a X-a era tranzitorie, iar în clasa a XI-a nu se preda muzica ;

b) la orele de recapitulare s-au adunat și orele la dispoziția profesorului (în programele actuale), pentru că în programele din 1966—1967 acestea sînt asociate — în mod nediferențiat — cu orele de recapitulare.

Din această comparație constatăm :

1) În programele actuale, timpul rezervat predării s-a redus de la 73% la 49,4%. Această reducere se explică prin faptul că orele de audiții muzicale — care nu beneficiau de o repartizare diferențiată în vechile programe — s-au stabilit în programele actuale numai pe seama predării noilor cunoștințe.

2) Timpul de recapitulare (inclusiv orele la dispoziția profesorului) a crescut de la 27% la 31,9%.

Marea pondere a recapitulării la muzică provoacă următoarele presupuneri :

— sau materia predată este *prea grea* pentru vîrsta elevilor (în special la clasele V—VIII, unde se prevede cel mai mare timp de recapitulare) ;

— sau materia predată este *prea puțină* și se umple restul timpului cu recapitulări, în loc să sporească conținutul de predat sau timpul de audiții.

Excesul de recapitulări, ce nu pare justificabil prin dificultăți de conținut superioare față de alte obiecte de învățămînt, dovedește că programele de muzică determină o exploatare extensivă — și nu una intensivă — a timpului de educație muzicală în școală.

II. Analiza programelor de muzică arată *ritmul de transmitere lent* a unor *cunoștințe*. În acest sens se constată :

1. Cunoașterea înălțimii sunetelor, începută încă din etapa prenotației — în clasa I și încheiată în clasa a V-a — precum și citirea notelor respective ocupă 57 de ore.

2. Durata sunetelor și pauzelor, precum și notarea diferitelor valori (de la nota întreagă pînă la șaisprezecimi) se studiază de la clasa I la a V-a, în 77 de ore.

3. Menționăm că studiul șaisprezecimii se face în clasa a IV-a și a V-a, în 13 ore, deși elevii s-au familiarizat timp îndelungat cu celelalte valori de note. De asemenea, menționăm ca inexplicabilă sporirea duratei de studiu a șaisprezecimii la 13 ore față de 8 ore, cît se prevedea în programele din anul precedent.

ANEXA 2

COMPARAȚIA DINTRE MUZICĂ ȘI ALTE OBIECTE DIN CLASELE V—XI ÎN PRIVINȚA TIMPULUI DE RECAPITULARE

	Muzica	Matematica		Româna	Fizica		Chimia	Științele biologice
		Cu cl. X, XI reale	Cu cl. X, XI umaniste		Cu cl. X, XI reale	Cu cl. X, XI umaniste		
Total ore cl. V—XI	224	992	832	796	542	478	318	415
Total ore recapitulare	39	58	48	73	33	29	27	31
Procentaje recapitulare (față de total)	17,4	5,8	5,8	9,2	6,1	6,1	8,5	7,5

Muzica Matematica Cu cl. X, XI reale	Muzica Matematica Cu cl. X, XI umaniste	Muzica Româna	Muzica Științe biologice
$\frac{224}{992} = 0,22$	$\frac{224}{832} = 0,26$	$\frac{224}{796} = 0,28$	$\frac{224}{415} = 0,53$
$\frac{17,4}{5,8} = 3,00$	$\frac{17,4}{5,8} = 3,00$	$\frac{17,4}{9,2} = 1,89$	$\frac{17,4}{7,5} = 2,32$

COMPARAȚIE ÎNTRE PROGRAMELE DE MUZICĂ DIN ANII 1966—1967 ȘI 1967—1968 *ANEXA 3*

Clasele V—IX	Anul 1966—1967	Anul 1967—1968
TOTAL ore	159	160
Total ore de predare	116	79
Total ore de recapitulare și la dispoziția profesorului	43	51
Procent ore predare	73,0	49,4
Procent ore recapitulare și la dispoziția profesorului	27,0	31,9

4) „Măsurile" se studiază în clasele I—IX, în 60 de ore, după cum urmează :
a) în primele patru clase, măsurile 2/4, 3/4 și 4/4, în 41 de ore ;

b) în clasele V și VI nu se studiază nici o măsură ;

c) în clasele VII—IX, măsurile de 3/8, 6/8 și cele de 5 timpi se predau în 8 ore.

5) Semnele de alterație se studiază în 9 ore și anume : învățarea lor în 6 ore în clasa a VI-a, recapitularea lor în clasa a VII-a (2 ore) și reluarea lor timp de o oră în clasa a X-a. De notat că elevilor din clasa a VI-a li se predau semnele de alterație pe care le-au întîlnit în repertoriul de cîntece din manualele pentru clasele III, IV și V. Este de presupus :

a) sau că elevii cunosc aceste semne din explicațiile primite cu ocazia învățării acelor cîntece în clasele precedente (programa pentru clasele I—IV prevede că „studierea cîntecelor se face numai prin solfegiere", v. p. 153) ;

b) sau că repertoriul cuprins în manualele respective nu este folosit și, deci, o bună parte din ele este inutilă.

6. Gamele se studiază în clasele III—IX în 42 de ore, după cum urmează :

a) gamele cu pînă la inclusiv două alterații constitutive în 42 de ore, de la clasa a III-a la a VIII-a ;

b) gamele de la trei la șapte alterații numai în clasa a IX-a, în cadrul a 4 ore care includ și alte probleme.

Precizăm că manualul de muzică pentru clasa a VIII-a tratează formarea *tuturor* gamelor cu diezi sau bemoli la armură și cunoașterea *tuturor* gamelor după armură (v. I. Filipoiu, *Muzica*, manual pentru clasa a VIII-a, E.D.P., 1967, p. 47—52). Acest fapt sugerează posibilitatea accelerării în predarea gamelor și încheierii acestei teme înainte de clasa a IX-a.

III. Unele teme sau ansambluri de teme sînt „înghesuite" într-un timp prea restrîns ca predarea lor să fie eficientă. Astfel :

1) Transpoziția se studiază o oră, modulația — două ore, melismele — două ore, polifonia — două ore, armonia — 4 ore, toate în clasa a IX-a. La aceste teme, elevii trebuie să dobîndească unele noțiuni dificile, precum și deprinderi și priceperi care ar necesita un timp mai îndelungat de predare și exercitare pentru însușirea lor temeinică. Pe de altă parte, multe dintre aceste cunoștințe, priceperi și deprinderi, chiar dacă ar fi studiate și exercitate mai mult timp în școală, s-ar pierde prin lipsa de utilitate și utilizare ulterioară. Dacă orele atribuite temelor semnalate sînt destinate unei simple prezentări cu titlu informativ, atunci aceste informații se pot da în activități în afara clasei sau extrașcolare.

2) Orele atribuite istoriei muzicii în clasa a XI-a reprezintă 6,2% din totalul orelor de muzică. Deși elevii au din clasele anterioare o oarecare bază aperceptivă pentru studiul istoriei muzicii, totuși este prezumabilă ineficiența instructivă a acestui obiect, din următoarele motive :

a) programa înscrie cerința — justă, dar greu de realizat în timpul atît de restrîns — a corelării muzicii cu celelalte arte și a încadrării fenomenului muzical în ansamblul fenomenelor culturale și sociale din epoca istorică respectivă ;

b) programa stabilește că explicațiile „nu trebuie să depășească mai mult de un sfert de oră, pentru a se lăsa restul de timp audierii muzicii" (p. 24) ;

c) programa prevede punerea elevilor în contact cu un număr de 94 de compozitori din secolele XV—XX, în numai 17 ore (!).

3) Muzica secolului al XX-lea este prezentată elevilor în numai 3 ore. Este imposibil de admis că vasta creație muzicală contemporană — cu multele ei idei și curente, cu complexele sale probleme de limbaj și cu cei 32 de compozitori enumerați în programă — va putea fi cuprinsă de elevi în aceste trei ore. Rezultatele educative ale acestor ore vor consta cel mult într-o foarte vagă orientare, dacă nu cumva vor duce la confuzie, neînțelegere sau descurajare.

IV. Din cele 291 de ore de predare a muzicii la clasele I—XI, aproximativ 80% sînt afectate lecţiilor de teorie a muzicii şi solfegiilor. Această proporţie — mai bine zis *disproporţie* — justifică remarca referitoare la faptul că „educaţia muzicală a multor elevi se opreşte sau se reduce la cîntec sau, ceea ce este aproape stupid, la gramatica muzicii: elevii cunosc cu ce material se construieşte frumosul, dar nu ajung să se bucure de frumosul însuşi". (v. Şt. Bîrsănescu, G. Văideanu: *Educaţia estetică*, E.D.P., Buc., 1961, p. 115—116).

Întrucît, prin însuşi titlul acestei lucrări, ne-am impus limitarea la numai *unele observaţii* asupra programelor de muzică, nu considerăm necesară formularea expresă a unor propuneri.

Totodată, ne îngăduim să susţinem că procedeele folosite în această analiză — analiza procentuală, comparaţia cu programele altor obiecte de învăţămînt, cercetarea istorică a evoluţiei programelor aceluiaşi obiect — constituie un ansamblu metodologic util în cercetarea didactică, în abordarea teoriei programelor şcolare.

О ПРОГРАММАХ ПО МУЗЫКЕ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

Автор проводит тщательный анализ действующих программ для I — XI классов общеобразовательной школы. Выявляется, в процентах, время, отведенное разным темам и сравнивается с программами других дисциплин или с программами прошлого года. Это позволяет установить следующее: а) повторение занимает слишком много времени, доходя в некоторых классах до до 1/3. Это выдигает музыку на первое место среди остальных предметов по проценту повторений, б) некоторые знания преподаются быстрее, другие в более медлительном темпе.

REMARQUES SUR LES PROGRAMMES DE MUSIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE CULTURE GÉNÉRALE

(Résumé)

Les programmes de musique en vigueur pour l'année scolaire 1967—1968 dans les classes de I-ère — XI-e de l'enseignement de culture générale sont examinés à la lumière des pourcentages du temps réparti aux différents devoirs et activités et comparés aux programmes des autres matières d'enseignement ainsi qu'aux programmes de musique de l'année précédente. A la suite de cette recherche on constate que la révision occupe une partie trop grande du temps, allant jusqu'à 1/3 dans certaines classes et accordant à la musique la première place parmi les objets d'enseignement en ce qui concerne la proportion des révisions; certaines connaissances sont enseignées trop lentement tandis que d'autres, plus difficiles, sont agglomérées dans une durée restreinte.

SOME OBSERVATIONS UPON THE MUSIC CURRICULA FOR THE GENERAL CULTURE SCHOOL

(Abstract)

The music curricula for the 1967—1968 school year for I—XI forms of the general culture education are studied by means of the percentage, analysis of the time alloted to the different themes and activities and by comparing them to the curricula for other disciplines and to the music curricula from the past year. From this research one concludes that: recapitulation occupies too much time, up to 1/3 in some classes and places music on the first place in terms of the recapilation ratio; some knowledge are taught too slowly, while others, more difficult are crowded in a shorter time.

Puncte de sprijin în orientarea şcolară şi profesională

Problema orientării şcolare şi profesionale s-a înscris ferm pe orbita dezvoltării şcolii noastre. Devine din ce în ce mai clar pentru tot mai multă lume faptul că introducerea orientării profesionale pe o scară largă contribuie la o mai judicioasă repartizare a forţelor de muncă, la o creştere a randamentului în muncă şi a producţiei sociale, la o mai eficientă pregătire a cadrelor pentru diferite sectoare de activitate, la o mai largă solicitare şi dezvoltare a înclinaţiilor şi aptitudinilor individuale şi la o mai intensă cultivare a dragostei faţă de profesiune şi prin aceasta la o mai puternică afirmare a personalităţii în viaţa socială. Aceasta face ca interesul multor cadre didactice pentru rezolvarea ei ştiinţifică să crească tot mai mult şi necesitatea unui sprijin organizat să fie tot mai acut simţită.

Şcoala pretinde şi în domeniul orientării şcolare şi profesionale, ca şi în atîtea altele de altfel, ca ritmul de dezvoltare a cercetării pedagogice să fie în concordanţă sau în orice caz să se apropie cît mai mult de acela al apariţiei şi creşterii nevoilor pe care societatea i le pune în faţă.

Din acest punct de vedere, practica arată însă existenţa unui decalaj accentuat între teoria, pe de o parte, şi practica orientării şcolare şi profesionale, pe de alta, între cerinţele organizării orientării profesionale şi baza tehnico-materială a acesteia din şcoală, între pregătirea specială a profesorilor şi cerinţele practicii şcolare în acest domeniu, între ritmul accelerat de creştere a exigenţelor şcolii şi ritmul încetinit de găsire a soluţiilor pentru satisfacerea lor, între abandonarea a ceea ce este vechi şi introducerea a ceea ce este nou etc. *

În condiţiile în care ritmul schimbărilor în toate domeniile este mai rapid, în care şcoala face toate eforturile să adapteze cuceririle ştiinţifico-tehnice la nevoile învăţămîntului, în care structura învăţămîntului se modifică sub imperiul dezvoltării economice a societăţii, în care asistăm la regrupări în cadrul păturilor sociale şi în care raportul dintre pregătirea generală şi cea de specialitate primeşte o anumită dezlegare, nici problemele orientării şcolare şi profesionale nu mai pot rămîne la stadiul tradiţional şi la practica empirică de altădată.

Modul nou de a înţelege orientarea profesională, ca o activitate complexă, cu un pronunţat caracter formativ, pedagogic şi umanist, de natură să slujească afirmării personalităţii, să-i stimuleze dezvoltarea şi să-i favorizeze integrarea în societate şi

---

* De aici şi critica în parte îndreptăţită adusă celor care răspund de orientarea profesională, exprimată în „Scînteia tineretului" din 4.IV.1968 şi în „Gazeta învăţămîntului" din 3.V.1968.

în munca socială trebuie să mobilizeze forțele pedagogice ale școlii, să încălzească relațiile dintre profesori și elevi și să intensifice schimbul de opinii între familie și școală.

Punerea copilului în situația de a participa activ la făurirea propriului său destin presupune dezvoltarea calităților sale care să-l ajute să se autocunoască, să se autoformeze și să-și autodezvolte personalitatea, iar aceasta presupune la rîndu-i o nouă optică despre procesul de învățămînt, despre sistemul metodelor și procedeelor de lucru cu elevii și chiar despre conținutul și formele de activitate școlară.

Pregătirea copilului pentru a-și alege în mod liber și conștient drumul în viață înseamnă înarmarea lui cu criterii sigure de orientare. El trebuie să știe că e mai bine să cîntărească înainte de a alege decît să urmeze întîmplarea, că e mai sigur dacă se consultă decît dacă ignorează ajutorul posibil, că e mai ușor de reușit dacă știi din timp ce vrei decît invers și că poți la fel de bine reuși în mai multe direcții (profesionale), dacă îți însușești cîteva elemente de bază. Copilul trebuie să știe *ce poate face bine* și mai ales ceea ce vrea să facă cu temei, iar *școala e bine să-l ajute și să-l convingă să facă ceea ce poate*. Mulți teoreticieni vorbesc despre o adevărată filozofie a orientării profesionale. Funcția de orientare a școlii trebuie accentuată, iar elevul trebuie ajutat să-și dezvolte la maximum toate capacitățile și să și le valorifice în conformitate cu marile comandamente ale societății în care trăiește. Aceasta va contribui la o mai mare circulație a valorilor, la o mai deplină afirmație a personalității și la o mai sigură promovare a progresului social.

Iată de ce devine oportună întocmirea unui bilanț periodic al situației orientării școlare și profesionale în școala noastră. Astfel, în ultimii doi ani s-au înscris ca *acțiuni pozitive* cîteva fapte certe dintre care amintim: pregătirea a două simpozioane (București 1966 și Cluj, 1967) de natură să familiarizeze corpul didactic cu problemele actuale ale orientării profesionale; crearea a 10 posturi de psihologi școlari pentru aplicarea unui sistem de orientare profesională și a cîtorva școli experimentale în București, Cluj, Iași și Brașov; organizarea a două colective de cercetători în problema orientării școlare și profesionale în București și Cluj, pe cale de a se extinde și în alte centre; organizarea unui schimb de experiență între psihologii școlari cu discutarea unor materiale de lucru; întocmirea unui film pe tema *Vreau să devin constructor de mașini* pentru nevoile orientării profesionale în școală; elaborarea unei scrisori metodice despre orientarea școlară și profesională, difuzată în școli. S-au ținut mai multe lecții despre problemele actuale ale orientării profesionale directorilor aflați la pregătire (I.P.C.D.) în Cluj, Brașov și Deva, s-a luat legătura cu Societatea de radio și televiziune, cu Studioul „Al. Sahia" și cu alte instituții de publicitate, care pot servi cauza orientării profesionale în școală, semnalîndu-le problemele actuale de interes general în domeniul orientării profesionale; s-a îmbogățit fondul de documentare cu publicații noi de orientare profesională, s-au publicat mai multe articole pe această temă etc.

In vederea atingerii acelorași obiective, în prezent *sînt în curs de realizare*: editarea unei scrisori metodice despre *Contribuția familiei la orientarea școlară și profesiunea copiilor*, editarea unui volum cu probleme de orientare școlară și profesională cuprinzînd comunicări, studii și monografii ale profesiunilor didactice (aflat la editură), pregătirea pentru tipar a unui volum de studii cuprinzînd rezultatele cercetărilor privind realizarea orientării școlare și profesionale în procesul de învățămînt efectuate de către colectivele din București și Cluj, editarea unei fișe de cunoaștere

și caracterizare psiho-pedagogică a elevilor, etalonarea și experimentarea unor probe de psiho-diagnostic, pregătirea apariției unui buletin trimestrial de orientare școlară și profesională, adresat școlilor, organizarea unui curs de inițiere în problema orientării profesionale cu profesori de pedagogie, psihologie și filozofie care vor putea îndruma acest proces în școală, dublarea numărului de psihologi școlari în viitorul an școlar, pregătirea unei culegeri de texte pentru inițierea elevilor din școala generală în cunoașterea profesiunilor, care să suplinească absența unor monografii profesionale pînă la întocmirea unor astfel de volume pentru nevoile școlii.

A rămas descoperită și necercetată problema particularităților orientării școlare și profesionale în școlile rurale, nu există o evidență clară a mișcării populației școlare pe fiecare județ. Apare necesară, de asemenea, întocmirea unei balanțe a forței de muncă pe județ și a posibilităților de calificare la locul de muncă pe județ.

Pentru a completa aspectele psiho-pedagogice ale orientării profesionale cu cele medicale se impune instruirea medicilor școlari în tehnica exeminării elevilor și în privința contraindicațiilor profesionale, precum și înființarea unor laboratoare și cabinete de orientare școlară și profesională dotate cu materialele documentare și cu aparatura corespunzătoare. Ar fi de mare utilitate elaborarea și difuzarea unor materiale de propagandă profesională în rîndul părinților, elevilor și profesorilor (pliante, scrisori metodice, îndrumătoare, albume etc.), elaborarea unor indicații metodice privitoare la desfășurarea activităților extrașcolare care ar putea servi orientării profesionale (vizite, excursii, întîlniri, simpozioane etc.). Organizarea pe întreaga țară a acțiunii de orientare școlară și profesională presupune înființarea unui organ central de îndrumare și coordonare a activității, precum și înființarea unor colective similare pe județe și chiar pe localități sau școli.

Valoarea științifică a procedeelor utilizate, pregătirea cadrelor didactice de specialitate, cadrul organizatoric adecvat și o bază tehnică materială corespunzătoare sînt elementele de care trebuie să ținem seama neapărat, dacă vrem ca activitatea de orientare școlară și profesională să dea rezultatele scontate.

Dezbaterile pe problemele orientării școlare și profesionale deschise în acest număr al „Revistei de pedagogie" sînt menite să răspundă cerințelor practicii instructiv-educative și să meargă în întîmpinarea așteptărilor corpului profesoral. Ele vor permite specialiștilor și cadrelor didactice să-și expună punctele de vedere cu privire la unele probleme actuale, să-și împărtășească experiența pozitivă și să sugereze unele soluții curente, bazate pe datele pedagogiei contemporane.

Ținînd seama de cerințele școlii, de diferențierea pe care o impune actuala structură a sistemului nostru de învățămînt (școala generală, liceul de cultură generală, liceele de specialitate, școlile profesionale etc.), de exigențele mereu sporite ale activității de orientare școlară și profesională, precum și de noile condiții pe care *Legea învățămîntului* le oferă cercetării pedagogice, „Revista de pedagogie" se va strădui să sintetizeze și să cristalizeze, sub forma unor *micro-metodici*, cîteva din aspectele esențiale ale acestei probleme.

Deocamdată, în acest număr sînt puse în discuție două din aceste probleme: *Consilierul de orientare școlară și profesională* și *Principii de elaborare a unei fișe psiho-pedagogice*, urmînd ca în numerele viitoare să fie inserate opinii despre alte aspecte ale orientării profesionale.

Consilierul de orientare școlară și profesională *

C. ZAHIRNIC, J. ȘTEFĂNESCU

Prin noua lege de organizare a învățămîntului, orientarea școlară și profesională este pentru prima dată consacrată ca preocupare programată a școlii, devenind astfel, alături de alte măsuri înțelepte prevăzute în lege, un mijloc de bază în formarea unui om activ, care să beneficieze de toate condițiile acordate de societatea noastră, în vederea cunoașterii, asimilării și dezvoltării științei și culturii.

Se subliniază în lege, în mod expres, rostul învățămîntului de stat, în socialism și în societatea contemporană, acela de a ajuta dezvoltarea elevului în conformitate cu capacitățile sale și de a forma aptitudinile, interesele, atitudinile sale — personalitatea sa ca un întreg — în vederea orientării sale către o profesiune, pe care s-o îmbrățișeze cu pasiune și reușită, pentru sine și pentru societate.

Sporadic, asemenea țeluri au fost enunțate și în alte împrejurări, însă ele au păstrat un caracter expozitiv, fără să fie prevăzute cu instrumentul necesar de realizare și au fost și lipsite de elementul orientativ al ansamblului în diferite reforme școlare, inițiate la noi.

Spiru Haret a obținut un succes real prin reforma sa școlară — corespunzătoare acelei epoci — fiindcă a știut să precizeze, în mod concret, țelurile urmărite:

1. Asigurarea unui aparat de funcționari calificați.
2. Formarea unui corp tehnic necesar economiei.
3. Pregătirea cadrelor didactice în vederea extinderii învățămîntului.

Actuala lege de organizare a învățămîntului se conturează într-un moment istoric diferit, dimensiunile sînt incomparabil mai mari, concepția este alta, dar există o asemănare vizibilă în expunerea de motive și în orientarea de ansamblu a proiectului de reformă, în rezolvarea unor probleme concrete actuale și de perspectivă ale societății noastre socialiste și evitarea formulelor învechite și de împrumut.

Programarea orientării școlare și profesionale printre preocupările majore ale legii de reorganizare a învățămîntului marchează — după părerea noastră — o trăsătură esențială a actualei legi, o raportare la idei filozofice, morale și sociale, a căror realizare a devenit posibilă într-un anumit stadiu al dezvoltării noastre economice.

Concepția despre omul contemporan, despre rolul muncii fiecăruia după capacitățile sale, înțelesul conceptului de fericire umană în forma unei realizări prin muncă neînstrăinată și concepția despre produsul social al muncii, precum și noua structură a profesiunilor, cu accent pe factorul intelectual și pe capacitatea de asimilare și de creație a omului, situează pe prim plan grija pentru orientarea profesională a școlii noastre.

DENUMIREA ȘI CONTURAREA UNEI NOI PROFESIUNI DIDACTICE

Orientarea școlară și profesională, devenind un atribut al școlii [1], aduce după sine și includerea acestei activități printre profesiunile didactice. Profesorii, diriginții, directorii școlilor, părinții s-au ocupat în toate epocile, cu mai multă sau mai puțină insistență, de îndrumarea tineretului către o profesiune. În ultimele decenii, au apărut

---

* Sînt în discuție și alte denumiri, ca: psiho-pedagog, psiholog-școlar, orientator profesional, profesor de orientare școlară. Pentru motivele care vor fi arătate în acest articol, autorii s-au oprit asupra denumirii de consilier de orientare școlară și profesională.

[1] Roger Reger, *School Psychology*, Ed. Charles C. Thomas, Springfield, Illinois, 1965.

institute specializate care, folosind mijloace științifice de diagnosticare a aptitudinilor și de orientare profesională, au răspuns întocmai ca și cabinetele medicale acelora care se adresau pentru consultare. Chiar dacă majoritatea cazurilor se referau la copii -problemă, cu dificultăți de orientare, experiența dobîndită a fost totuși extrem de utilă și, în bună măsură, pe aceasta ne sprijinim.

Orientarea școlară și profesională s-a dezvoltat, pe de o parte, ca un răspuns la procedeele de selecție profesională — în multe cazuri imorale și neeconomice (alegeau pe cel mai bun pentru munci unde putea să reușească un altul cu mai puține calități și nu-i indicau acestuia ce cale să urmeze) — și au evoluat și din experiențele dobîndite prin activitatea psihologilor școlari, în multe cazuri redusă la urmărirea cazurilor de adaptare.

În epoca contemporană, problema este concepută puțin diferit; îndrumarea școlară și profesională pe baza unor simple prognoze s-a dovedit ca nesatisfăcătoare. Într-adevăr, baza limitat ereditară nu mai este susținută de nimeni; apoi, experiența ne-a dovedit că succesul profesional nu este numai în funcție de aptitudine, ci include și alți factori, ca interese, atitudini, temperament, caracter, într-un cuvînt întreaga personalitate a tînărului.[2]

Astfel, orientarea școlară și profesională se transformă dintr-o subramură a psihologiei, preocupată, în special, cu diagnosticarea aptitudinilor, într-un sistem de educație, pe baze psihologice. Aptitudinea se poate forma, atitudinea este prin definiție un produs al educației, interesul este un factor care se trezește și se formează prin contact dirijat cu diferite îndeletniciri etc. Iată suficiente argumente care au pledat pentru introducerea activității de orientare școlară și profesională în cadrul profesiunilor didactice.

Asupra scopului și utilității acestei profesiuni acordul se poate realiza mai ușor, dar denumirea ei pare să fie o problemă mai dificilă. Într-adevăr, atributele acestei profesiuni au fost îndeplinite, parțial — chiar dacă n-au fost socotite strict ca funcțiuni didactice — de către psihologul școlar, orientatorul profesional, psiho-pedagogul și de diferite categorii de consilieri și îndrumători[3].

Dogmatismul în materie de denumire, cît și restrîngerea conținutului unei îndeletniciri la ceea ce a corespuns la un anumit moment istoric ni se pare o stavilă în progresul și dezvoltarea științei. Considerăm că denumirea de psiholog școlar a corespuns unui anumit moment din dezvoltarea învățămîntului și că atributele sale persistă astăzi numai parțial; denumirea de psiho-pedagog subliniază mai puțin funcțiunea decît pregătirea. În schimb, denumirea de consilier de orientare școlară și profesională pare să satisfacă cerința majoră de marcare a preocupării principale în actualul stadiu al învățămîntului nostru: îndrumarea științifică către o profesiune. Preluarea unor atribute executate în trecut de către psihologul școlar este în strînsă legătură cu organizarea științifică a îndrumării profesionale. Denumirea de consilier corespunde și unei orientări moderne a școlii noastre: activitatea la care se referă nu se realizează izolat, ci noul specialist colaborează și devine în același timp sfătuitor (consilier) al cadrelor didactice, al părinților și în ultimă instanță al elevilor, alegerea profesiunii rămînînd o problemă individuală[4].

---

[2] James Magary, *Scholl psychological services, in theory and practice*, Englewood Cliffs ed., New Jersey, 1967.

[3] *Les psychologues scolaires*, Enquête UNESCO et B.I.E., Genève, 1948.

[4] Ed. Claparède, *Orientarea profesională* (traducere), București, 1928.

CARE SÎNT ATRIBUTELE PROFESIUNII DE CONSILIER DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Munca consilierului de orientare școlară și profesională se desfășoară pe o arie largă, cuprinzătoare. Locul principal de activitate îl constituie școala, dar acțiunile lui trebuie să-i însoțească pe elevi și în afara școlii: în familie, în internat, în întreprinderile și institutele pe care le vizitează sau unde se face practica, în locurile de recreație și joc etc. [5].

Consilierul de orientare școlară și profesională organizează și conduce munca de observare și orientare continuă a elevilor, depistează și contribuie la rezolvarea problemelor rezultate din neadaptare școlară și socială, elaborează la nevoie materiale necesare pentru investigații, inițiază și participă la cercetări și studii teoretice și aplicative legate de problema cunoașterii elevilor și a orientării școlare și profesionale. Lui îi revine organizarea sistematică a unei informări științifice și gradate, pe întreaga perioadă de învățămînt, cu privire la structura profesiunilor, la condițiile de însușire a lor și la sfera lor de extindere.

În colaborare cu ceilalți profesori, cu direcția școlii, comitetele școlare și instituțiile economice, conduce — pe lîngă această muncă de informare — și una de dezvoltare a intereselor profesionale, folosind toate mijloacele moderne (conferințe, lectură, vizite la întreprinderi, albume, filme, televiziune, practică de atelier și în întreprinderi etc.).

Obiectivul final al consilierului de orientare școlară și profesională fiind îndrumarea către o profesiune și aceasta bazîndu-se pe o temeinică cunoaștere a elevilor, el urmărește direct și în colaborare cu ceilalți membri ai corpului didactic dezvoltarea elevului prin observație sistematică, anchete sociale, interviu, fișă medicală, prin metoda aprecierii, teste etc. Aceste date, înscrise în dosarele personale psiho-pedagogice, sînt înregistrate sub îndrumarea consilierului de orientare școlară și profesională și fructificate în concluziile anuale ce se elaborează pentru fiecare elev.

Cunoașterea profesiunilor, dezvoltarea interesului profesional și cunoașterea elevilor formează, desigur, activitatea principală a acestei noi profesiuni didactice, care trebuie însă să se orienteze și către o altă latură a problemei: formarea atitudinii pozitive față de muncă, în general, față de profesiunea aleasă în mod special. Aceasta se realizează în ședințele colective, în discuții, vizionări de filme, convorbiri individuale și alte mijloace care pot întipări imagini constructive de tipuri și eroi ai succesului profesional și social din societatea noastră contemporană.

MODUL DE DESFĂȘURARE A ACTIVITĂȚII DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Activitatea consilierului de orientare școlară și profesională reprezintă o **profesiune** didactică distinctă, prin aceea că în cadrul școlii organizează îndrumarea profesională prin mijloace educative, într-un sistem bine determinat. Modul de realizare a acestei activități diferă însă de modul de predare a celorlalte discipline didactice: nu se realizează prin lecții, în clasa obișnuită și de la catedră, ci mai ales prin cabinetul de orientare școlară și profesională, extinzîndu-se și în familie, întreprindere etc.

Cabinetul de orientare școlară și profesională nu trebuie să se confunde cu un laborator de psihologie; existența — oricît de spectaculoasă ar fi ea — a unor aparate

[5] Anatolie Chircev și Dumitru Salade, *Bazele teoretice ale orientării profesionale în școală*, în *Simpozion în legătură cu problemele orientării școlare și profesionale în România*, editat de „Revista de pedagogie", 1966, p. 29—36.

de cercetare și înregistrare a unor reacții are un caracter accesoriu și nu reprezintă o caracteristică esențială. Încăperea este necesar să fie primitoare, plăcută, cu imagini de oameni și activități profesionale estetic orînduite, să ofere aceluia care intră o invitație prin aspectul ei general și să producă un sentiment de încredere. Acest cabinet de consultații este necesar să fie dominat de prezența binevoitoare, gata să asculte și să dea sfat, a consilierului de orientare școlară și profesională. Cabinetul simplu, în conducerea celui mai perfect tehnician-profesionist, nu poate da rezultatele scontate. La biroul din acest cabinet, numai un iubitor de oameni și copii, înțelegător al oricărei frămîntări omenești și gata să acorde importanța necesară oricărui amănunt și să caute soluții, poate să imprime ambianța necesară reușitei acestei îndeletniciri. Aici, profesorii, părinții și mai ales elevii trebuie să găsească locul și omul căruia să i se poată adresa cu încredere, oricînd și ori de cîte ori simt această nevoie [6].

Profesorul Ed. Claparède — unul dintre părinții orientării profesionale — conducea personal la Institutul J. J. Rousseau din Geneva îndrumarea profesională a studenților cu dificultăți în alegerea specialității lor. Această activitate n-o desfășura în cabinetul său de lucru, dominat de activitatea sa profesională, ci în mica încăpere de consultații de orientare profesională, unde totul începea printr-o convorbire de la om la om și unde discuția aluneca pe nesimțite asupra celor mai subtile probleme profesionale, ca apoi, după consultarea dosarului profesional, cu date de observații și rezultate de teste, într-o ședință următoare, să poată da o îndrumare ce conținea o orientare, care, înainte de a ți-o comunica, devenise a ta.

Pe lîngă această activitate de consultare profesională, consilierul de orientare școlară și profesională răspunde de întocmirea și executarea programului de informare profesională. Această activitate riscă, în multe cazuri, să se facă prin improvizații, în funcție de disponibilitățile de material. Există o teorie în această privință: „decît nimic, mai bine ceva". Fără îndoială că un sîmbure de adevăr se află și în această zicală, dar prin introducerea acestei sarcini printre obligațiile învățămîntului se impune și sistematizarea muncii. Un prim pas îl constituie documentarea necesară: cunoașterea — cu ajutorul organelor de învățămînt, a institutelor de cercetare, a instituțiilor economice de coordonare și de execuție, a oficiilor Ministerului Muncii — a cererilor actuale și a perspectivelor de dezvoltare a diferitelor profesiuni, pe plan general și pe plan local. În al doilea rînd, se recomandă inventarierea mijloacelor de informare tehnică asupra grupelor de meserii, cu ajutorul materialelor și al oamenilor din școală și dinafara școlii care ar putea contribui la difuzarea acestor cunoștințe. Această documentare este necesar să fie sistematizată și cartată, pe fișe și în tablouri cu prezentări sinoptice. [7]

Planificarea desfășurării programului de informare se face în funcție de stadiile de dezvoltare a elevilor și de cunoștințele școlare ale acestora. În acest sens, din experiența pedagogică obținută și în alte țări, reiese că este necesar să se prezinte în clasele mici numai imagini ale uzinelor, ale diferitelor aspecte profesionale concrete, posibilități de întipărire a denumirilor profesionale legate de cîte un aspect major (de obicei produsul finit). Pe măsura însușirii de cunoștințe școlare sueprioare, se vor da amănunte asupra proceselor tehnologice și, în a treia etapă, se va insista asupra aspectelor social-economice ale profesiunilor prezentate. [8]

---

[6] J. Fontègne, *L'orientation professionnelle*, Neuchatel-Paris, 1921.
[7] James Magary, *Op. cit.*
[8] *L'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle*, Publication UNESCO, 1963.

Dacă în primele clase de școală aceste ședințe de informare profesională se vor face lunar, în clasele terminale, de la sfîrșitul ciclurilor școlare, ele trebuie să aibă o frecvență mai mare. Aceste ore de informare profesională nu pot însă încărca programul școlar existent. Ele se pot programa în timpul liber al elevilor, îmbinîndu-se și cu activități recreative, excursii, vizite la întreprinderi, prezentări artistice ale unor lucrări, chiar cu referințe tangențiale la profesiuni și atitudine, în muncă, filme, televiziune etc. Partea de contact cu reprezentanții diferitelor profesiuni, expunerea de date mai precise asupra profesiunilor, precum și compozițiile libere ale elevilor cu aspecte cunoscute de ei în acest domeniu, se pot organiza în cadrul orelor de dirigenție, ocupînd circa 1/3 din totalul orelor trimestriale de dirigenție. Pentru un viitor nu prea îndepărtat, considerăm utilă introducerea practicii de 10—15 zile în timpul vacanțelor, sub conducerea școlii sau — poate mai bine — a organizației de pionieri.

Evidența activității de prezentare este bine să fie înregistrată grafic pe clase și pe școală, constituind nu numai o imagine a activității, dar și un mijloc de dinamizare cu reperele pentru pașii următori, tocmai ca o hartă de stat major.

Desfășurarea activității este o problemă dificilă, de planificare chibzuită; totuși, partea cea mai grea și cea mai importantă rămîne asocierea celorlalți membri ai corpului didactic și a persoanelor dinafară pentru executarea programului respectiv. Aici o efectuare formală poate anihila toată munca anterioară, fiind o pierdere de timp, atît pentru elevi, cît și pentru corpul didactic. Persoanele chemate să conlucreze trebuie să fie considerate ca asociate în muncă și nu ca executanți ocazionali. Pentru aceasta, este necesar ca ei să-și însușească în mod conștient scopul urmărit și să poată urmări rezultatele muncii lor, obținînd satisfacție pentru strădania lor. Convorbirile, sondajul printre elevi, compozițiile libere, discuțiile în grup, chestionarele repetate asupra intereselor profesionale și alte mijloace vor oglindi pentru cei asociați în această muncă valoarea contribuției lor.

Consilierul de orientare profesională este chemat în cadrul școlii să colaboreze și la rezolvarea problemelor de adaptare școlară și la soluționarea cazurile dificile. Este o activitate preluată din sarcinile majore ale psihologului școlar.

Menționăm însă că, în noua orînduire a școlii, această sarcină are un aspect diferit pentru consilierul de orientare școlară și profesională. Acesta depistează cazurile dificile, poate face unele încercări de rezolvare cu mijloace locale, dar nu poate insista prea mult și nici nu trebuie să se încinte de rezultate izolate de tip record. Rolul său este asemănător cu acela al medicului școlar care, cînd descoperă maladii mai grave, transmite cazurile unor clinici specializate și nu face operațiile în cadrul cabinetului medical școlar. Consilierul de orientare școlară și profesională trebuie să cunoască și să aibă contact direct cu toate instituțiile specializate pentru rezolvarea cazurilor - problemă, de la clinicile de psihiatrie, școlile de deficienți și pînă la organizațiile republicane și locale de asistență socială.

CÎTEVA RECOMANDĂRI PRACTICE PENTRU INIȚIEREA UNEI ACTIVITĂȚI DE ORIENTARE ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Cîmpul de activitate este vast, mijloacele de cercetare și educare sînt numeroase, dar pentru buna reușită este necesară, în actualul stadiu, o activitate selectivă, gradată, în raport cu posibilitățile și experiența fiecăruia. „Non multa, sed multum", trebuie să fie deviza noastră.

Într-o primă etapă, în condițiile de inițiere a unui vast program, cînd însă baza materială nu este încă asigurată și specializarea celor chemați să conducă această

muncă este în largă măsură deficientă atît din cauza întreruperii pregătirii în acest domeniu, cît şi din cauza exagerărilor comise, uneori, în trecut, este necesar să pornim la drum cu prudenţă, conştienţi de forţele noastre.

După părerea noastră, paralel cu organizarea cabinetului de orientare şcolară şi profesională, este necesar să inventariem tot ce s-a făcut în această direcţie în şcoala respectivă, să cunoaştem experienţele personale ale celorlalţi membri ai corpului didactic. Cu modestie, fără prejudecăţi, considerînd că lumea nu s-a născut o dată cu noi, nu vom zvîrli la coş nimic, vom înregistra, apoi tria acest material, reflectînd asupra lui, vom vedea ce putem ameliora printr-o mai bună sistematizare.

A doua etapă constă în abordarea ştiinţifică prin discuţii, şi nu în conferinţe, a problemei orientării şcolare şi profesionale cu membrii corpului didactic, părinţii şi chiar cu elevii. Poate că nu vom reuşi — cum ar fi de dorit — să avem aceste convorbiri cu toţi colaboratorii noştri şi cu toţi subiecţii asupra cărora vrem să acţionăm. Vom face aceasta însă cu cît mai mulţi, cîştigînd adepţi pentru lucrarea noastră. Fără să asigurăm acest climat necesar, riscăm ca intenţiile noastre cele mai bune să rămînă nerealizate. Lucrînd cu oameni şi pentru oameni, sprijinul lor, acceptarea acţiunii noastre, este o condiţie „sine qua non". Omul, din fragedă copilărie şi pînă la adîncă bătrîneţe, nu este dispus să primească de-a gata, fără să participe într-o formă sau alta şi fără să ştie de ce şi în ce scop i se oferă ceva [9].

Activitatea consilierului de orientare şcolară şi profesională nu se desfăşoară, ca la celelalte profesiuni didactice, după un orar tipizat pe clase, dar aceasta nu înseamnă că munca sa nu trebuie să fie înscrisă într-un program şi bine eşalonată în timp. Cînd orele de curs nu vor permite contactul cu profesorii şi elevii, documentarea se va continua în altă direcţie, în vizitarea instituţiilor şi întreprinderilor care-l pot sprijini în alcătuirea programului său de informare asupra stadiului, structurii şi dezvoltării diferitelor profesiuni. Aceste vizite de informare nu se fac însă la întîmplare, ci se stabilesc dinainte, pornind de la organele tutelare şi cu aspect general, la cele cu un caracter mai special, la întreprinderile şi instituţiile şcolare superioare. Datele culese în cursul acestor vizite se înregistrează în fişe speciale, din care numele persoanelor la care se poate apela nu trebuie să lipsească. O parte a acestui material informativ se prelucrează, se sintetizează şi se înscrie pe tablouri grafice, care se expun în cabinetul de orientare şcolară şi profesională o dată cu imaginile fotografice care s-au putut obţine. [10]

Numai după terminarea acestei activităţi premergătoare se poate trece la primul punct al programului propriu-zis amintit mai sus: la organizarea activităţii pe clase, a acţiunii de informare asupra diferitelor profesiuni, posibilităţi de muncă oferită la noi în ţară, pentru trezirea de noi interese, formarea unei imagini corecte asupra diferitelor profesiuni şi stabilirea unor atitudini faţă de muncă şi de rolul ei în viaţa omului.

În vederea orientării şcolare şi profesionale, cît şi pentru participarea bazată pe criterii ştiinţifice a consilierului de orientare şcolară şi profesională la activitatea de educaţie a elevilor, în general, el trebuie să se preocupe în a doua fază de întocmirea şi valorificarea fişelor de observaţie. Cunoaşterea elevului este indispensabilă atît pentru învăţămînt, cît şi pentru orientarea profesională. Observaţia sistematică este una dintre metodele cele mai recomandabile. [11] Elevul trebuie ajutat în munca

---

[9] James F. Halpin, *Zero Defects*, Mc Graw-Hill ed., New York, 1967.

[10] Paul F. Lazarsfeld and Morris Rosenberg, *The language of social research*, Collier Mac Millon, N.Y., 1966.

[11] Alex. Roşca, *Metodele Psihologiei*, în *Psihologia Generală*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1966, p. 28—42

sa, în comportamentul său, în procesul de dezvoltare și de îndrumare către o profesiune. Pentru aceasta trebuie să-l cunoaștem și să-l ajutăm să se cunoască să-l obișnuim să privească și către el și nu numai în afară. Evident, fișa de observație va fi întocmită de către diriginții claselor și ceilalți profesori, dar sprijinul consilierului de orientare școlară și profesională trebuie să fie aici permanent. Trebuie să știm ce, cum, cînd și unde să-l observăm pe copil. Nu este cazul să repetăm că fișele de observație nu sînt simple formulare de completat subiectiv prin „da" sau „nu".

Care sînt problemele majore consemnabile într-o fișă de observație? În afara datelor de identitate, a antecedentelor de ordin medical și a măsurătorilor antropometrice — de preferință, de completat de către medic — capitolul următor se referă la mediul familial: vîrsta părinților, starea lor civilă, profesiunea părinților, aprecierea sprijinului pe care părinții îl pot da elevului în munca sa școlară, mijloacele de cultură de care dispune familia în formarea copilului lor (bibliotecă, radio, televizor etc.), componența familiei, locul pe care-l ocupă elevul printre ceilalți frați și surori și influența eventuală, a altor persoane din familie, gradul de interes al părinților pentru munca elevului, locuința etc. Notările următoare vor consemna mediul social al elevului: colegii cei mai apropiați, prietenii săi de joc, strada etc. Înregistrarea actelor de comportament urmează notărilor arătate mai sus. Ele nu trebuie însă reduse la calificative ca: timid, sociabil, nesociabil, îndrăzneț, cu reacții rapide etc. Acestea sînt concluzii, care trebuie menționate cu multă atenție și desprinse numai ulterior, pe baza unor acte de comportament repetate.[12]

Fișa de observație este bine să cuprindă numai secțiuni cu observații concrete privind manifestările elevului: a) în clasă, în timpul orelor de curs; b) în timpul recreației; c) la jocuri; d) ca pionier; e) în excursii; f) în diferite alte împrejurări. În toate aceste cazuri, se consemnează actul respectiv de comportament, nu impresia desprinsă.

În final, fișa va cuprinde concluziile, cu stabilirea — pe baza datelor culese — a aprecierilor și indicarea propunerilor privind modalitățile de sprijinire a elevului. Prelucrarea datelor de observație astfel completate se face de consilierul de orientare școlară și profesională, în colaborare cu profesorul-diriginte, devenind un instrument prețios pentru profesori și pentru cabinetul de orientare școlară și profesională.

În vederea unei mai bune cunoașteri a elevului, se poate recurge în actuala etapă și la metoda aprecierilor între elevi, metodă susținută la noi în țară, în urma unor cercetări speciale, de profesorul Gh. Zapan.[13] Din experiență, știm că elevii se cunosc în multe cazuri și se apreciază, uneori, mai bine decît organele lor de supraveghere. Metoda se poate folosi cu succes, avînd și un sens educativ (obișnuința de a folosi diferite criterii în judecarea oamenilor și de a fi obiectiv în exprimarea lor). Metoda trebuie însă aplicată cu îndemînare, ca să trezească interes în rîndul elevilor și să contribuie la formarea unor trăsături morale și nu la trezirea de animozități.

Compoziția liberă, la ore de literatură sau la desen, poate contribui la exprimarea intereselor și a personalității elevului. Ea constituie un mijloc la îndemîna oricărui dascăl cu experiență și cu atît mai mult poate fi utilizată de consilierul de orientare școlară și profesională, care poate extrage date foarte importante în legătură cu stadiul de dezvoltare și de orientare a elevului.

În fine, un mijloc direct de cercetare a elevului îl constituie chestionarul și convorbirea personală, urmărind interesele elevului, obiectiv de mare importanță atît pentru formarea sa școlară, cît mai ales pentru orientarea școlară și profesională.

---

[12] A. Jadouille, *La Psychologie scolaire*, PUF, Paris, 1965.

[13] Gh. Zapan, *Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale, în* „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

Distingem aici două categorii de chestionare de interese care pot fi utilizate: a) chestionarul de interese profesionale, în funcție de gradul de informație, de influența mediului familial și social, de imaginea pe care o are despre sine și despre profesiunea indicată de el ca preferată (aceste interese profesionale sînt mai puțin stabile, ele variază o dată cu vîrsta, influențele respective și cantitatea și calitatea informațiilor primite); b) chestionarul de interese generale, care se referă la preferințele elevului privind oamenii, obiectele, activitățile, modurile de manifestare, circumstanțele și locurile unde dorește să se afle (în genere, s-a dovedit că aceste preferințe au un caracter mai stabil, se accentuează sau se estompează pe parcurs, dar nu dispar).[14]

Fișa de observație și datele obținute prin celelalte mijloace de cercetare arătate mai sus, cît și alte informații, se păstrează în dosarul personal al elevului, care este necesar să se afle la cabinetul de orientare școlară și profesională și să fie completat an de an.

Considerăm că în actuala perioadă, de introducere oficială a activității de orientare școlară și profesională în școală, metodele trebuie restrînse aici și deocamdată testele nu se pot folosi încă în scopuri practice, nedispunînd de un material adaptat, etalonat și de specialiști în mînuirea lor. Deși autorii acestei expuneri sînt partizani ai aplicării testelor, pe care le consideră ca un mijloc economic și eficient în cunoașterea și în studiul aptitudinilor, atitudinilor și chiar al unor trăsături de caracter, totuși, experiența din alte țări, cît și aceea de la noi din țară, ne obligă la prudență, testul fiind un instrument fin, cu multe implicații și solicitînd un personal de mare specializare. Orice exagerare în această direcție poate duce la o compromitere dăunătoare obiectivelor mai depărtate, cînd desigur această metodă va putea fi de un real folos. În scop de studiu și de inițiere a consilierului de orientare școlară și profesională, a profesorilor și chiar a elevilor — la care trebuie să trezim interes pentru propria lor examinare și cunoaștere — testele, în special acelea de progres educativ și de grad de educabilitate, pot fi folosite. Ele nu pot forma, însă acum, o bază pentru prognoza profesională.

Principii în elaborarea unei fișe psiho-pedagogice

ION HOLBAN
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice
Filiala Iași

Fișele psiho-pedagogice constituie documente practice, concepute în vederea organizării informațiilor obținute din cercetarea individualității copilului și a condițiilor în care aceasta se dezvoltă.

Cunoașterea sistematică a copilului condiționează atingerea obiectivelor urmărite în cadrul acțiunii de asistență psiho-pedagogică, permite o activitate programată pe linie individuală și utilizarea metodelor celor mai potrivite pentru îndeplinirea tuturor obiectivelor urmărite. Această cunoaștere este de asemenea utilă unei orientări școlare și profesionale a elevilor cît mai aproape de realitățile lor psihice sau fizice.

---

[14] S. Larcebeanu, *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*, în „Binop" (număr special, 1965); D. E. Super, *La psychologie des intérêts*. PUF. Paris, 1964.

Din aceste consideraţii, alcătuirea fişei psiho-pedagogice este necesar să înceapă o dată cu intrarea copilului în şcoală, depunîndu-se efort pentru completarea ei încă în primul an de şcolaritate. Fişa psiho-pedagogică se va verifica, completa şi cerceta continuu, astfel încît în orice moment să poată prezenta o informare adecvată asupra capacităţilor şi direcţiilor de dezvoltare ale copilului.

Date fiind salturile care se înregistrează în dezvoltarea copilului la anumite vîrste, este util ca fişa să fie realcătuită la anumite intervale de timp (clasele V, IX, XI). Fără a constitui o obligaţie, această revizuire ar fi justificată de transformările ce pot surveni datorită creşterii şi educaţiei. Fişa veche, în cazul realcătuirii, este util să fie păstrată, spre a se putea urmări liniile de dezvoltare (metoda biografică).

Sarcina de alcătuire a fişei revine profesorului-diriginte. Acesta, însă, va solicita colaborarea medicului, a tuturor profesorilor din şcoală, a pedagogului şi, în mod special, a psiho-pedagogului.

Metodele folosite pentru obţinerea datelor necesare sînt metodele de diagnostic fizic, psihic şi pedagogic, cunoscute în studiul individualităţii. De la analiza conduitei şi a randamentelor constatate în activităţile şcolare şi cele extraşcolare, se poate ajunge, fără a neglija, desigur, convorbirea, ancheta sau chestionarul, la metodele experimentale. Cu cît datele sînt obţinute şi verificate prin metode mai variate, cu atît valoarea lor diagnostică creşte.

Cadrele didactice, indiferent de specialitate, au suficiente posibilităţi de apreciere a valorii unor variabile psihice şi de distingere în ansamblul persoanei a ceea ce îi este caracteristic. De asemenea, fiecare cadru didactic posedă mijloacele de formulare a constatărilor făcute. Utilizînd vocabularul de care dispune, fiecare cadru didactic are putinţa să completeze mulţumitor o fişă. Revederea unor noţiuni de psihologie ar ajuta, însă, la înţelegerea şi interpretarea, la un alt nivel, a faptelor observate.

Prin intermediul fişei, copilul va fi urmărit în diferitele etape ale procesului de învăţămînt şi, de asemenea, în transferul său de la o şcoală la alta, întrucît astfel se asigură noilor cadre didactice posibilităţi de informare şi, indirect, de organizare a procesului instructiv-educativ. Ea se consultă de către cadrele didactice, iar informaţiile pe care le conţine se pot comunica altor persoane numai în anumite limite şi într-o formă care să nu condiţioneze situaţii de stress copilului căruia îi aparţine.

Fişa trebuie să prezinte numai sinteza acţiunii de cunoaştere a copilului. Ea va conţine, deci, numai concluziile acestei acţiuni, numai rezultatele activităţii de prelucrare, triere şi interpretare a informaţiilor culese despre un copil, în sensul ridicării spre ceea ce are general şi caracteristic.

Informaţiile în totalitatea lor nu conferă valoare fişei decît în măsura în care printr-un proces de triere se trece de la o prezentare analitică spre una sintetică. Simpla inventariere a tuturor factorilor psihici prezenţi în structura psihologică a unei persoane nu prezintă decît o valoare minoră, importantă fiind, cu deosebire, prinderea acestor factori în configuraţii. De altfel, toate variabilele psihice se găsesc prezente în structura psihologică a oricărei persoane, dar capătă valoare numai prin rolul şi locul pe care-l ocupă în structura psihologică individuală.

La fel de importantă este trecerea de la ceea ce este comun spre ceea ce este diferenţiat. Definiţia statistică a normalului ne atrage atenţia asupra faptului că fiecare variabilă psihică se găseşte la majoritatea persoanelor (70%) dezvoltată într-un grad normal. În alcătuirea unei fişe, trebuie accentuată, prin urmare, preocuparea de a sesiza abaterea de la normal, adică variabilele a căror intensităţi în dezvoltare depăşesc normalul sau, din contră, nu ating acest prag.

Surprinderea elementului caracteristic nu presupune numai semnalarea trăsăturilor dezvoltate într-un mod deosebit, ci şi a trăsăturilor care reprezintă o permanenţă

în conduita persoanei, chiar dacă acestea nu ating praguri deosebite. Frecvența unui mod de conduită presupune o constantă, care permite educatorului să formuleze un prognostic.

Dominantele psihice conturează, la nivelul persoanei, coordonatele majore ale personalității. Ele reprezintă un element de forță și de structurare specifică. Prin intermediul lor se face ordine în varietatea faptelor, ajungîndu-se la definirea modului constant și unitar de reacțiune a persoanei. Cunoașterea acestora subordonează multiplicitatea unității, iar variabilitatea caracteristicului.

Caracterul de forță al dominantelor psihice impune necesitatea oglindirii în fișă a aspectului dinamic al vieții psihologice. Variabilele psihice nu sînt independente. Interrelația dintre ele poate exprima echilibru, concurență, raport de dominare sau de subordonare. Caracterul unitar și dinamic al vieții psihice contravine prezentării analitice și statice a structurilor psihologice.

Toate aceste deziderate sînt impuse de aspectul esențialist al cercetării psihologice sau pedagogice din zilele noastre, de aspectul de relicfare a coordonatelor psihice la nivelul persoanei concrete.

Orice copil prezintă trăsături specifice prin care poate fi definit. Numai netemeinicia cunoașterii poate conduce la afirmarea existenței unei stări de nediferențiere între copii. Aspecte pozitive sau negative, intens sau slab dezvoltate, se constată la fiecare copil. Ele trebuie apreciate în permanența și eficiența lor, în sensul posibilității de formare și compensare.

Datele cuprinse în fișa psiho-pedagogică trebuie să exprime rezultatul urmăririi copilului în cursul evoluției sale, din clasa I spre clasa a VIII-a, iar de aici spre bacalaureat. Importantă nu este înregistrarea prezenței unei însușiri la un moment dat, ci constatarea că această însușire este rezultatul unei cristalizări în timp. Descifrarea unor astfel de linii — salturi făcute, schimbări de direcții — în dezvoltarea copilului, condiționează nu numai un diagnostic, ci și un prognostic valabil.

Astfel pusă problema, cunoașterea copilului devine o acțiune simplă. Plecînd de la înregistrarea succeselor și a insuccesclor, a situațiilor de adaptare sau de neadaptare, trebuie să se treacă la o acțiune de explicare a acestor constatări. Stabilirea unei relații între randament (comportament) și factorii care l-au determinat înseamnă scoaterea în evidență a înseși variabilelor psihice importante, ori chiar și a celor fizice, pedagogice sau de mediu.

În aceste condiții, fișa va permite educatorului întrevederea sarcinilor ce-i revin în acțiunea de formare a copilului și va constitui baza încercărilor de îndrumare a copilului către diferitele forme de școală, în care integrarea lui să înregistreze niveluri superioare.

Fiecare copil are fondul său ereditar și condițiile sale specifice de mediu. Necesitatea de adaptare la mediu condiționează o interacțiune permanentă între posibilitățile copilului și solicitările exterioare. Această realitate permite conturarea ideii că fiecare copil este produsul evoluției proprii. Dacă practic nu se poate face distincție între ceea ce este ereditar și ceea ce este dobîndit în structura psihologică a unui copil, tot așa nu se poate afirma că procesul de formare a unei persoane este, la un moment dat, încheiat. Necesitatea continuă de adaptare la realitățile pe care viața, atît de variată în conținut, le oferă, se exprimă, pe plan interior, în schimbările permanente ale raportului dintre diferitele variabile psihice. Astfel de constatări impun urmărirea continuă a copilului — caracterul dinamic al cercetării — dar nu exclud posibilitatea întrevederii unor caracteristici (capacitate, mod de reacțiune, forță, direcție de orientare) în ansamblul personalității fiecărui copil. Punctele de vedere expuse se cuvine a fi reținute la completarea tuturor capitolelor unei fișe psiho-pedagogice.

*

Date fiind conținutul și funcțiile unei fișe psiho-pedagogice, a fost necesară includerea, în structura acesteia, a următoarelor capitole :

I. Informații generale :
   Familia (tablou sintetic).
   Date medicale.
   Familia și condițiile de viață.
II. Comportamentul copilului :
   În familie.
   În școală.
   În grupul social.
III. Caracteristicile personalității :
   Aspecte ale activității intelectuale.
   Afectivitate, temperament, caracter.
   Preocupări, aptitudini, activitate.
IV. Eficiența procesului instructiv-educativ.
V. Recomandări psiho-pedagogice.
VI. Indicații pentru orientarea școlară și profesională.

I. INFORMAȚII GENERALE

Capitolul I al fișei oferă, prin datele pe care le poate conține, indicații asupra mediului familial și asupra stării de sănătate a copilului.

Tabloul sintetic indică componența familiei — locul copilului, după vîrstă, între ceilalți frați — precum și cultura generală, profesiunea și starea materială a membrilor familiei.

Datele medicale, menționate în acest capitol, reprezintă concluziile fișei medicale, în măsura în care acestea pot fi comunicate și au importanță la înțelegerea structurii psihologice a copilului sau a randamentelor sale școlare. Prezintă importanță, astfel, dezvoltarea fizică generală, tipul somatic, antecedentele ereditare (numai ceea ce poate fi transmis : debilitate mintală, boli nervoase etc.), antecedentele personale (numai ceea ce poate lăsa urme, sau solicită acțiuni speciale : poliomielită, accidente, tuberculoză etc.) și starea generală de sănătate (numai abaterile de la normal, cum ar fi, de exemplu : deficiențe motorii, acuități senzoriale deficitare, maladii de cord, stări de debilitate etc.). Importante sînt de asemenea, datele referitoare la echilibrul endocrin, care ajută, în parte, la explicarea strucutrii pshiologice și a conduitei persoanei. Tulburările de conduită au de multe ori bază endocrină, fapt care, alături de altele, impun oricărui psiholog sau profesor o oarecare informare din fiziologie și medicină, suficientă pentru înțelegerea funcționalității organismului uman.

Ultimele date din capitol se referă la mediul familial — aspectul organizat sau neorganizat al acestuia — dar și la condițiile de confort și igienă în care crește copilul. Ele trebuie menționate numai în limita în care pot explica anumite randamente școlare sau conduite ale copilului. Asistența psihologică care trebuie acordată fiecărui copil urmărește în primul rînd asigurarea condițiilor (aspect ergonomic) de dezvoltare. În cazul în care nu este realizabilă intervenirea, aprecierea randamentelor date de copil în școală, sau a conduitei copilului, se va face în funcție de condițiile în care se dezvoltă. Umanismul pedagogic presupune înțelegerea acordată copilului, corelată cu grija de a-l ajuta.

II. COMPORTAMENTUL COPILULUI

Conduita copilului este rezultatul unui proces de adaptare realizat între structura psihologică a acestuia și solicitările mediului exterior. În fața oricărei situații, variabilele psihice ale copilului se structurează într-un anumit mod, iar răspunsul la o

solicitare — conduita — exprimă acest echilibru interior. În aceste condiții, conduita nu poate fi înțeleasă decît din relația concretă : solicitare — specific individual — răspuns. Atunci cînd anumite variabile de mediu se permanentizează, se ivesc forme de conduită constante. Numai astfel se poate vorbi de contribuția mediului sau a educației la formarea copilului.

În aceste condiții, mediul familial trebuie analizat și înregistrat prin ceea ce are el caracteristic, ca aspect moral, intelectual, artistic, profesional, ideologic, dar și ca aspect efectiv, de relație familială, de apropiere, de integrare. Conduita copilului în familie va reprezenta, de multe ori, aprobarea sau neaprobarea unor caracteristici specifice. Reacția sa va exprima posibilitatea de ajustare între structura psihică a copilului și condițiile reale de mediu. Conflictele își pot găsi uneori explicația prin constituția psihologică a părinților, iar situația unor copii considerați „cazuri speciale" se ameliorează atunci cînd se procedează la acordarea unei asistențe (fie și medicale) părinților.

Familia reprezintă, totuși, mediul natural și cel mai favorabil dezvoltării. De aceea, copiii crescuți în colectivități ridică probleme, în special datorită lipsei de afectivitate din mediul în care cresc. Trebuie semnalate stările de stress și, la constatarea prezenței acestora, inițiate acțiuni de limitare sau de anihilare. Școala trebuie să contracareze pe plan individual influențele negative ale mediului, precum are datoria să cunoască și să susțină tendințele utile.

Altă realitate în care copilul depune efort de adaptare este școala. Efortul depus este cu atît mai mic, cu cît între structura școlii și specificul individual al copilului există o anumită concordanță. Integrarea școlară este condiționată atît de aspectele psihologice, cît și de formația școlară anterioară. Analiza acestor relații permite, în unele situații, constatarea unor stări de inadaptare totală sau parțială și cunoașterea cauzelor care au determinat-o, ca și a liniilor de intervenire. Variabilele școlare (disciplină, materii de învățămînt, diverse activități, profesori, colegi) ridică atît probleme de acomodare, cît și de diferențiere în conduită.

Sub acest aspect, școala reprezintă un mic cadru social, în care copilul sau tînărul acumulează o anumită experiență. Peste relațiile oficiale impuse de situația de elev, de rolul pe care îl are în clasă, sau în activitățile extrașcolare, se suprapun relațiile interindividuale bazate pe preferințe : afinități psihologice, preocupări comune, îndatoriri speciale, prețuiri. Ambele forme de relații interindividuale în școală permit diferențieri de structuri psihologice, de preocupări sau de linii de conduită. Activitățile din cadrul organizației de pionieri sau de U.T.C., sînt forme în care anumite structuri de personalitate se pot contura și evidenția. Trebuie valorificat la fel de mult, ca și succesul școlar, orice succes, în orice domeniu de manifestare al elevilor. Personalitatea se dezvoltă pe linii specifice și diferite de activitate, care trebuie să fie cunoscute.

Uneori, prieteniile copilului se găsesc în afara școlii și a familiei. Copilul și grupul de joacă, sau grupul în care își consumă timpul liber, se influențează reciproc permanent. Aceste influențe trebuie cunoscute. Utilizarea frecventă a metodelor psihologiei sociale (*sociograma*) este necesară în scopul definirii rolului pe care tînărul îl are în grup.

III. CARACTERISTICILE PERSONALITĂȚII

În orice moment, copilul prezintă un anumit nivel al posibilităților. Cunoașterea acestui fond determină gradul de exigență a educatorului în raporturile cu copilul. Efortul școlii se înscrie pe linia valorificării întregii capacități de asimilare a copilului. Capacitatea generală intelectuală condiționează, în mare parte, această posibilitate. Spre diagnosticul acestei variabile trebuie să se concentreze acțiunea de cunoaștere. Școala selecționează spre formele superioare de învățămînt, în primul rînd, după capa-

citate, criteriu care ar putea fi valorificat chiar la intrarea copilului în clasa I. De îndată ce, în momentul actual, la intrarea în clasa I elementară se ține seama de coordonatele dezvoltării fizice, ar fi recomandabilă, în această împrejurare, și utilizarea criteriului de dezvoltare intelectuală. Dat fiind rolul de factor general al inteligenței, nu trebuie insistat prea mult asupra tuturor aptitudinilor intelectuale. Aptitudinile intelectuale, ca factori speciali, sînt condiționate în dezvoltarea lor de nivelul inteligenței. Această relație este evidentă însă sub aspect statistic, pe plan individual, putînd exista, în unele cazuri, aspecte care permit diferențieri: o predominare a memoriei, o anumită posibilitate și coloratură a imaginației ș.a. Sesizarea unor diferențieri fine este totdeauna importantă.

De asemenea, procesele intelectuale nu pot fi izolate de întreaga structură a personalității. În analiza psihologică, principiul interdependenței fenomenelor psihice trebuie să constituie un criteriu permanent. Atenția, care nu este altceva decît o canalizare a energiei susținută de o anumită motivație, poate fi condiționată de vîrstă, de capacitatea generală, exercițiul anterior, dar tot atît de mult poate constitui o expresie a factorilor dinamici, sau a tipului de personalitate. Numai în acest context putem vorbi de caracteristicile atenției: intensitate, mobilitate, persistență. La fel, modul de desfășurare a proceselor de gîndire (informație, prelucrare, decizie, acțiune) este determinat și exprimă, totodată, aceleași caracteristici de personalitate. Un copil precipitat va trece la acțiune, sau va da răspunsul de multe ori înainte de a avea informația completă și, aproape sigur, de cele mai multe ori fără o prelucrare adecvată. Din această cauză, reacțiile lui nu sînt directe și tot din această cauză el le corectează pe parcurs cu viteza actului reflex. Caracteristicile temperamentale de energie, echilibru sau mobilitate, cît și cele de emotivitate, condiționează direct anumite aspecte ale aptitudinilor intelectuale sau manuale și se găsesc exprimate în trăsăturile oricărui act exterior, colorînd specific și pregnant întregul comportament al persoanei.

În măsura în care fiecare din aceste variabile prezintă abateri de la normal, în sens pozitiv sau negativ, sînt ridicate probleme importante și pentru procesul de educație, și pentru orientarea profesională. Nu trebuie uitat, însă, că educația tinde să realizeze o disciplinare a temperamentului. Caracterul exprimă în esență acest lucru.

Spre deosebire de temperament, care apare ca element structural al fiecărui act, caracterul se exprimă ca o atitudine generală față de activitate: nivel de conștiință, simț de răspundere, disciplină, simțul datoriei etc. De foarte multe ori succesul oamenilor în viață se datorește caracterului.

Un fapt caracteristic în conduita umană îl reprezintă însușirea pe care o posedă omul de a fi interesat. Fiecare copil își are problemele lui, în funcție de care acordă valori diferite realităților cu care intră în contact. Sub acest aspect, copiii se deosebesc și mai mult unii de alții. Interesele variază cu vîrsta, cu extinderea cîmpului informațional, cu experiența, cu dobîndirea unor deprinderi de a se orienta și a lucra într-un anumit domeniu de fapte. În procesul educativ trebuie, de cele mai multe ori, să se formeze interese bazate pe aptitudini și să se acționeze împotriva așa-numitelor false vocații. În diagnosticul intereselor este mai utilă referirea la direcțiile largi de orientare ale tînărului (activități practice, probleme de cunoaștere, sau probleme de artă, de tehnică etc.), decît deciderea prematură asupra unor interese speciale (pentru fizică, pentru chimie). Aceasta, însă, nu împiedică pe profesor, atunci cînd constată prezența unor astfel de interese, să le întărească și să le satisfacă, oferind informații și consolidînd deprinderi utile pe linia respectivă. Uneori, profesorul poate să contribuie și la formarea anumitor structuri de personalitate, modelînd anumite trăsături în sensul în care ele sînt solicitate de activitatea respectivă. Interesele speciale se consolidează de obicei după integrarea în activitate. Experiența, prin satisfacția pe care o oferă, mărește intensitatea intereselor și le accentuează caracterul de exclusivitate. În felul acesta,

interesul condiționează desăvîrșirea aptitudinilor. De foarte multe ori, se manifestă, la nivelul persoanei, o influență reciprocă între procesul de informare și cel de formare, iar școala are, sub acest aspect, posibilități remarcabile de influențare.

IV. EFICIENȚA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

În special în momentele de răscruce din viața copilului, se pune problema aprecierii nivelului de realizare atins. Acest nivel trebuie înțeles în sens foarte larg, ca rezultat al întregii acțiuni educative desfășurate în multiplele direcții de manifestare ale personalității. În sens restrîns, acesta apare din analiza reușitei școlare, dacă se poate vorbi de o reușită în genere, sau a domeniilor în care randamentele ating, sau nu ating, parametrii normali. Prezența unor insuccese nu trebuie interpretată totdeauna ca o lipsă a unei capacități sau a unor aptitudini, căci lipsa unor informații însușite la timp, a unor scheme operaționale sau deprinderi, poate determina realizări mai puțin satisfăcătoare pe anumite linii de activitate, chiar la copiii buni.

Analiza procesului de reușită școlară, în raport cu posibilitățile, ridică problema eficienței acțiunii formative și, în același timp, indică direcțiile de acțiune pedagogică, sau de orientare școlară și profesională a copilului.

Nivelul de realizare este o noțiune cu valoare practică deosebită, care exprimă tot ceea ce s-a putut reuși cu copilul în condițiile date ale realității.

V. RECOMANDĂRI PSIHO-PEDAGOGICE

Aspectul prospectiv al pedagogiei se oglindește nu numai în problemele cu caracter larg social, ci și în acțiunea concretă de formare a copilului. Descifrînd, retrospectiv, liniile de dezvoltare și apreciind posibilitățile prezente, educatorul trebuie să întrevadă liniile de manifestare ulterioară, iar în funcție de această anticipare să organizeze acțiunea formativă. Educatorul trebuie să aibă o reprezentare clară asupra acestei caracteristici a procesului educativ și, în consecință, el trebuie să țină seama că viitorul se conturează descifrînd trecutul, iar prezentul se organizează întrevăzînd viitorul.

Fără o analiză corectă a liniilor de dezvoltare, a realizărilor și aspirațiilor copilului, care să scoată în relief aspectele asupra cărora trebuie să se insiste, acțiunea instructiv-educativă rămîne la jumătate de drum. Multe cadre didactice, cadre de elită, obișnuiesc să-și facă o analiză a activității lor nu pe plan general, ci la nivelul persoanei concrete a elevului. Această acțiune, dacă s-ar generaliza și dacă s-ar efectua în colaborare, ar condiționa o acțiune unitară și eficientă de formare a copilului.

Această analiză trebuie să se refere nu numai la randamentele școlare, ci și la aspecte generale legate de caracteristicile psihologice ale copilului, cum sînt: disciplinarea gîndirii, deprinderea de a munci, accentuarea unor trăsături de caracter, formarea unor interese etc.

VI. INDICAȚII PENTRU ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

Succesul sau insuccesul școlar nu trebuie să constituie singurul criteriu de apreciere a elevilor. În locul acestei tendințe unidimensionale de valorificare a modului și a direcției de orientare a copilului, școala trebuie să adopte principii mult mai largi de apreciere, care să cuprindă diferitele forme de manifestare ale personalității. În situația unei pluralități de linii de valorificare, fiecare copil și-ar putea găsi satisfacție prin

locul și importanța care i se acordă în școală și, în același timp, ar fi scos din situațiile de stress, sau de neadaptare. Acest lucru ar ușura acțiunea de orientare școlară și profesională, prin reliefarea trăsăturilor personale și formarea diferențiată a copiilor. De altfel, activitatea de orientare școlară și profesională se integrează, aproape pînă la identificare, în întreaga acțiune de formare exercitată de școală. Ea nu face altceva decît să atragă atenția asupra caracterului orientativ al procesului de educație, insistînd, în același timp, asupra necesității unei individualizări mai accentuate în desfășurarea acestui proces. În acest sens, în vederea unei cît mai bune integrări școlare, iar ulterior, pe plan social, a unei integrări profesionale, se exercită o acțiune colectivă și unitară de cunoaștere, formare și conducere a copilului de către întregul corp didactic al școlii, prin totalitatea mijloacelor instructiv-educative.

Concluziile referitoare la orientarea copilului trebuie să fie rezultatul unei colaborări între școală, familie și instituția orientării profesionale, analizîndu-se cu atenție ce se poate și ce nu se poate realiza, în fiecare caz concret. Decizia, în sine, trebuie să fie rezultatul deliberării copilului, școala avînd doar rolul de sfătuitor, prin oferirea unor informații suficiente și obiective asupra posibilităților copilului, dar și asupra exigențelor școlii sau ale profesiunilor. Totodată, însă, în această acțiune, se pornește de la personalitatea luată ca totalitate.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Elaborarea prezentei fișe psiho-pedagogice a fost impusă de necesitatea exprimării, la nivelul cunoașterii individualității elevului, a unei anumite concepții asupra personalității, cît și a unui anumit mod de investigație. Fișa prezentată este o simplificare a unui alt document practic, *Dosarul psihotehnic școlar*, alcătuit de noi încă în cursul anului 1939 și experimentat în anii ulteriori, în cadrul orelor de practică pedagogică la școala normală „Vasile Lupu" din Iași. Din anul 1942, dosarul respectiv a fost utilizat în acțiunea de orientare școlară și profesională întreprinsă de Oficiul de orientare profesională din Iași, introducîndu-se în toate școlile primare și complimentare din localitatea respectivă.

În studiul personalității, trebuie să se renunțe la modul de prezentare analitic impus de fișele cu zeci sau cu sute de întrebări, care lasă impresia unei autonomii în dezvoltare a fiecărei variabile psihice și a unui caracter accentuat de predeterminare.

Personalitatea atît de mobilă a copilului trebuie privită prin ceea ce are caracteristic și exprimată prin interdependența diferitelor sale compartimente. Dacă pe plan interior cunoașterea dominantelor psihice permite definirea unui anumit echilibru, specific individual, pe plan de conduită, copilul trebuie privit prin interrelația sa cu mediul în care se dezvoltă. Conduita copilului exprimă un mod propriu de acțiune și o anumită perspectivă asupra realităților care-l înconjoară. Acest caracter dinamic, de interrelație, trebuie să stea, ca principiu de acțiune, la baza oricărei încercări de diagnoză sau de prognoză psihică.

Din diversitatea mare de aspecte pe care le poate prezenta copilul, sau mediul în care el se dezvoltă, educatorul trebuie să aibă libertatea de a selecționa numai pe acelea care au semnificație, exprimînd totodată și relația în care ele se găsesc. Această necesitate duce la o structurare a datelor, diferențiată de la copil la copil, precum și la evitarea încadrării tuturor copiilor în aceleași tipare, care deformează personalitatea și împiedică exprimarea a ceea ce este caracteristic. Acțiunea de sesizare a caracteristicului constituie însuși scopul studiului individualității elevului, al acțiunii de formare, și suportul orientării școlare și profesionale.

SCOALA _____

Nr. _____

Data _____

FIŞĂ PSIHO-PEDAGOGICĂ

INFORMAŢII GENERALE

NUMELE ŞI PRENUMELE: _____

DATA ŞI LOCUL NAŞTERII: _____ VÎRSTA: ANI _____ LUNI _____

ADRESA: _____

FAMILIA:

	NUMELE	DATA NAŞTERII	PREGĂTIREA ŞCOLARĂ	PROFESIUNEA	SALARIU	OBSERVAŢII
TATĂL						
MAMA						
FRAŢI						

DATE MEDICALE:

DEZVOLTARE SOMATICĂ: _____

ANTECEDENTE EREDITARE: _____

ANTECEDENTE PERSONALE: _____

CONSTATĂRI ÎN URMA EXAMENULUI MEDICAL: _____

FAMILIA ŞI CONDIŢIILE DE VIAŢĂ:

II. COMPORTAMENTUL COPILULUI.

În familie:

ÎN ŞCOALĂ:

ÎN GRUPUL SOCIAL:

III. CARACTERISTICILE PERSONALITĂȚII:

ASPECTE ALE ACTIVITĂȚII INTELECTUALE:

AFECTIVITATE; TEMPERAMENT; CARACTER:

PREOCUPĂRI; APTITUDINI; ACTIVITATE:

IV. EFICIENȚA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV:

V. RECOMANDĂRI PSIHOPEDAGOGICE:

VII. INDICAȚIUNI PENTRU ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ:

PROFESOR PSIHOLOG,

PROFESOR DIRIGINTE,

Fișa prezentată de noi lasă educatorului libertatea de selecție și organizare a datelor, în cadrul cîtorva titluri de capitole fixate. Spațiul lăsat liber la fiecare capitol trebuie folosit cu economie, pentru exprimarea esențialului, dar și pentru posibilitatea completărilor ulterioare.

De asemenea, fișa respectivă, înlăturînd o terminologie savantă — în întrebări și, implicit, în răspunsuri — devine accesibilă oricărui cadru didactic, indiferent de specialitatea sa, permițîndu-i să exprime constatările prin vocabularul de care dispune și numai în limita posibilităților de informare.

Ne permitem să menționăm că un sistem similar de fișă se utilizează, în prezent, în instituțiile școlare din Franța. Citățm: *Feuille B de renseignements* elaborată de Centrul psiho-pedagogic al Academiei Besançon, Facultatea de litere și științe umane.

Rolul relațiilor interpersonale în alegerea profesiunii

Asistent univ. IOAN NICOLA
Tg. Mureș

În acțiunea de orientare profesională este antrenată personalitatea umană în ansamblul său. Neglijarea unei anumite laturi poate avea consecințe negative, iar subaprecierea influenței unor anumiți factori poate duce la o alegere nejudicioasă a profesiunii. Pe baza celor constatate, putem afirma că, oricît de judicios s-ar desfășura acțiunea de orientare profesională, ori cîtă activitate conștientă s-ar desfășura de către școală, factorii întîmplători, spontani nu pot fi înlăturați total, ponderea lor crescînd în momentul luării hotărîrii.

Fiind considerată pe bună dreptate o activitate educativă prin excelență, „privită ca o importantă latură a muncii educative, orientarea școlară și profesională se cere rezolvată în strînsă legătură cu celelalte aspecte ale educației comuniste" [1], fără să neglijeze rolul acțiunii unor factori întîmplători, mai greu sesizabili, care, în anumite împrejurări, facilitează într-un anumit mod luarea hotărîrii. Greutatea cercetărilor în problema orientării profesionale constă în aceea ca, în țesătura de factori întîmplători, la prima vedere lipsiți de importanță, să descoperi legitatea, să generalizezi o anumită concluzie la care ai ajuns.

Nu înseamnă că asemenea cercetări trebuie abandonate, pe motiv că ponderea unor elemente cu valoare nuanțativă în complexul unui fenomen, în anumite împrejurări, crește din ce în ce mai mult, putînd ajunge chiar să prevaleze influența unor factori considerați în mod aprioric ca avînd rol determinant și acționînd în orice condiții.

Să concretizăm cele de mai sus printr-un exemplu. În studierea factorilor care determină, în ultimă instanță, alegerea unei profesiuni s-a insistat mai ales asupra rolului pe care îl au diferite aptitudini speciale în această privință. Este un fapt întemeiat. Viața demonstrează, însă, că nu rare sînt cazurile cînd alegerea profesiunii se

[1] D. Salade, *Probleme de orientare profesională în liceele de specialitate*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1966, p. 87.

face fără a se ține cont de aceste aptitudini și, ceea ce este mai trist, mulți tineri se îndreaptă spre unele profesiuni fără să simtă nici un fel de chemare, nici o atracție. Oare în asemenea cazuri nu este legitim să ne întrebăm care au fost factorii ce au determinat o asemenea alegere? Nu cumva în asemenea cazuri un anumit factor neesențial, întîmplător sau chiar mai mulți au constituit mobilul principal în alegerea profesiunii? Cum se explică această convertire a valorii factorilor? Numai cunoscînd asemenea fenomene vom putea interveni, prin intermediul procesului educativ, ca să împiedicăm asemenea convertiri, să anihilăm pe cît este cu putință rolul unor factori întîmplători, care au tendința de a diminua influența educativă conștientă.

Un asemenea factor care influențează într-o anumită măsură alegerea profesiunii îl constituie sistemul relațiilor interpersonale care apar și se statornicesc între indivizi ca urmare a conviețuirii într-o anumită comunitate, în cazul nostru într-un colectiv de elevi. Constituirea acestor relații interpersonale favorizează o anumită modalitate de comunicație, „o legătură cu semnificație psihică" [2] de la individ la individ, influențînd în acest fel personalitatea fiecăruia.

METODICA CERCETĂRII

Problema a fost urmărită pe două planuri: pe plan vertical, de la profesor la elev și pe plan orizontal, de la elev la elev (între elevi). Metoda de bază folosită a fost metoda anchetei prin chestionar scris.

Pentru cercetarea unor aspecte particulare și pentru confruntarea celor relatate în chestionar cu situația faptică am folosit metoda convorbirii individuale cu diriginții și elevii și metoda consultării documentelor școlare.

Cercetarea verticală a problemei, de la profesor la elev, este limitată numai la cazurile în care elevii optează pentru profesiunea de educator (învățător sau profesor), numai aici fiind posibilă constituirea unor relații interpersonale între profesor și elev, care să aibă drept fundament un anumit transfer afectiv de la primul la cel de-al doilea referitor la viitoarea profesiune a celui din urmă. Aceasta nu înseamnă că între cei doi poli nu apar și alte relații interpersonale, de altă natură, care nu constituie obiectul acestui studiu.

Din perspectiva pe care noi o cercetăm, după cum o să vedem în continuare, între profesor și elev apar anumite relații interpersonale cu un conținut specific, care constituie un canal de comunicație cu o încărcătură afectivă puternică, influențînd continuu personalitatea elevului în direcția viitoarei profesiuni. Aceste relații interpsihice care se stabilesc între membrii unui grup, obiect de studiu al psihologiei sociale, îndeplinesc, printre altele, și o anumită funcție educativă, realizează o influență cu caracter formativ de la individ la individ. În literatura de specialitate se subliniază faptul că „psihologia grupurilor, sociometria, psihosociologia intervenției și într-un mod mai general psihologia relațiilor umane suscită fiecare încercări de aplicare în domeniul educației" [3].

La rîndul său, pedagogia trebuie să folosească aceste cercetări de psihologie socială, care surprind, în primul rînd, dinamica internă a grupului, avînd în vedere că în ultimul timp „metodele centrate asupra elevului și bazate pe „nevoile naturale" au neglijat uneori realitatea grupului școlar" [4].

---

[2] M. Ralea, T. Herseni, *Introducere în psihologia socială*, Ed. științifică, 1966, p. 191.

[3] *Pedagogie et psychologie des groupes*, Paris, 1966, p. 8.

[4] *Ibidem*, p. 9.

La începutul anului școlar 1966—1967 am elaborat un chestionar la care au răspuns 110 studenți din anul I de la Institutul pedagogic de 3 ani din Tg. Mureș *. Înainte de a prezenta rezultatele anchetei, se impun anumite precizări; cercetînd dosarele acestor studenți, urmărind îndeosebi notele obținute în liceu și la examenul de bacalaureat am constatat că majoritatea studenților chestionați au note între 5 și 7 la materiile considerate ca fiind de bază la facultatea pe care în prezent o frecventează, pe cînd la celelalte materii au note mai mari sau cel puțin egale cu acestea.

O altă premisă de la care am plecat se bazează pe răspunsul dat la prima întrebare din chestionar: „Care a fost atitudinea părinților față de profesiunea pe care v-ați ales-o?", la care aveau trei posibilități de a răspunde: s-au consultat cu părinții și au ajuns la o părere comună, părinții au fost indiferenți față de alegerea lor, părinții ar fi dorit să-și aleagă o altă profesiune. Totalizînd răspunsurile se constată că în 79% din cazuri părinții au fost indiferenți față de profesiunea aleasă.

Pe baza celor de mai sus, putem afirma că acești studenți nu și-au ales specialitatea (nu profesiunea) în funcție de existența unor aptitudini speciale, în măsura în care notele pot constitui un indiciu în această direcție, iar influența factorului familial este neglijabilă. Față de toate acestea, întrebarea care se pune este legitimă: care au fost factorii (împrejurările concrete) care i-au determinat pe acești elevi în alegerea profesiunii de educator? Pentru cercetarea orizontală a acestei probleme am elaborat un alt chestionar **, la care au răspuns la sfîrșitul anului școlar 1966/1967 un număr de 298 elevi din clasa a VIII-a de la Liceul „A. P. Ilarian" și de la școlile generale nr. 2, 4, 6, 7 din orașul Tg. Mureș.

Analizînd răspunsurile date la cea de-a doua întrebare din chestionarul nr. 1, constatăm o anumită discordanță între motivarea alegerii profesiunii și motivarea alegerii specialității, în sensul că în timp ce alegerea profesiunii se bazează pe motive temeinice, alegerea specialității este făcută în multe cazuri la întîmplare. Prezentăm spre comparație situația de mai jos:

a) Alegerea profesiunii :			
Total studenți	Motivări întemeiate	Motivări neîntemeiate	Nu motivează
110	85 (77%)	16 (15%)	9 (8%)
b) Alegerea specialității :			
110	61 (55%)	37 (34%)	12 (11%)

* Chestionarul nr. 1 a cuprins următoarele întrebări: 1) care a fost atitudinea părinților față de profesiunea pe care v-ați ales-o? 2) De ce v-ați ales această profesiune și respectiv această specialitate? 3) Care dintre profesorii școlii a avut cea mai mare influență asupra d-voastră în ceea ce privește alegerea acestei profesiuni? 4) Cum apreciați influența profesorului de specialitate din școală asupra alegerii făcute? (slabă, bună, f. bună), 5) Care este profesorul din școală pe care ați vrea să-l imitați?, 6) Ce v-a plăcut mai mult la el?

** Chestionarul nr. 2 a cuprins următoarele întrebări: 1) Ce școală veți urma după absolvirea clasei a VIII-a?, 2) De ce v-ați ales această școală?, 3) Care sînt cei mai buni prieteni (prietene), la ce școală sînt și în ce clasă?, 4) Cu care dintre ei ați vrea să urmați la aceeași școală?, 5) De ce ați vrea să fiți împreună la aceeași școală?, 6) Dacă ați discutat cu ei această problemă, la ce hotărîre ați ajuns?

Explicația am găsit-o în urma analizei amănunțite a răspunsurilor primite la întrebările 3, 4, 5 și 6 din chestionar. Totalizînd răspunsurile primite la întrebarea nr. 4 referitoare la influența profesorului de specialitate (este vorba de acel profesor care a predat în liceu acea materie pe care studentul și-a ales-o ca specialitate), am obținut următorul rezultat: influență slabă în 52 de cazuri, influență bună în 24 de cazuri și influență foarte bună în 34 de cazuri. Desigur, acei profesori care au exercitat o influență slabă în ceea ce privește alegerea specialității, în mod implicit în același fel au influențat și asupra alegerii profesiunii.

Elemente interesante am desprins și din analiza răspunsurilor date la întrebările 3, 5 și 6. Se constată că profesori de diferite specialități, altele decît cele pe care și le-au ales studenții, au exercitat o influență hotărîtoare asupra alegerii acestei profesiuni, le-au insuflat chiar o anumită dragoste și venerație pentru această nobilă profesiune.

O altă constatare care se desprinde este aceea că majoritatea studenților indică, atunci cînd este vorba de a aprecia influența unor profesori sau dorința lor de a-i imita, pe lîngă anumite calități moral-profesionale, și apropierea sufletească pe care ei au simțit-o în mod nemijlocit, o afinitate crescută a acestor profesori în relațiile lor cu elevii, calități care, printr-un proces complex de interiorizare, s-au conștientizat în psihicul acestora din urmă, devenind astfel un mobil intern puternic în orientarea lor spre această profesiune. „Clasa ne apare în această perspectivă ca un grup din care profesorul face parte integrantă, ca un țesut al relațiilor grupului în interiorul căruia comportările și atitudinile membrilor sînt într-o interacțiune dinamică" [5]. Specificul acestor relații constă în aceea că ele sînt determinate de ceea ce în psihologia socială se numește statut și rol; ele nu sînt relații între egali, ci datorită poziției sale, profesorul ocupă un anumit loc ierarhic superior față de membrii grupului. Pentru exemplificare vom cita două din răspunsurile cele mai semnificative:

— Studentul M. P. relatează: „Dirigintele (profesor de altă specialitate) a constituit pentru noi un exemplu de pedagog. Îmi plăcea căldura cu care se apropia de noi și am simțit marea putere ce o are asupra noastră din punct de vedere moral".

— Studentul B. D.: „Profesorul de matematică ne explica lecțiile cu multă căldură și apropiere părintească, ceea ce m-a făcut să-mi îndrept pașii spre această profesiune și respectiv spre această specialitate"

Pe baza celor de mai sus, putem afirma că îndreptarea unor elevi spre profesiunea de educator este determinată, printre altele, și într-o măsură destul de mare, de anumite raporturi interpsihice, de apariția și consolidarea unor raporturi interpersonale, avînd un anumit specific, raporturi care, în cazul acesta, nu pot fi desprinse și de un oarecare suport moral, constituind astfel o modalitate de comunicație prin care personalitatea psiho-socială a profesorului s-a impus asupra personalității în devenire a elevului.

Trecînd la centralizarea datelor rezultate în urma răspunsurilor date la chestionarul nr. 2 am obținut situația pe care o prezentăm în tabelul de mai jos:

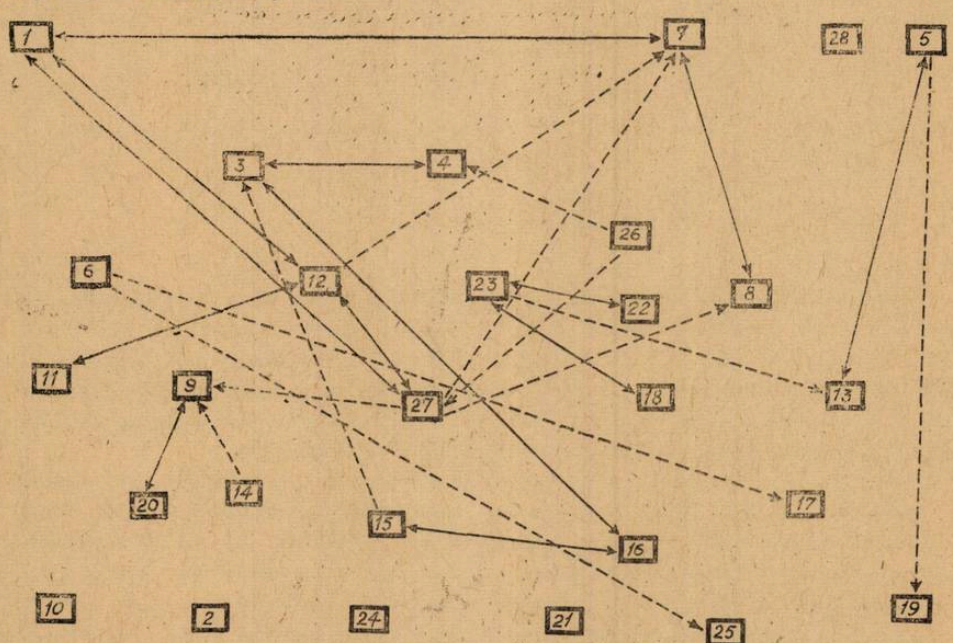
Nr. total al prietenilor înscriși în chestionar	Nr. prietenilor din aceeași clasă (cl. a VIII-a)	Nr. prietenilor cu care și-au exprimat dorința de a urma la aceeași școală	Nr. prietenilor cu care au discutat posibilitățile existente de a merge împreună la aceeași școală	Nr. elevilor care au declarat că nu au prieteni	Nr. elevilor care nu au discutat cu prietenii lor problema școlii pe care o vor urma	Nr. elevilor care au declarat că nu vor să fie împreună cu prietenii lor	Nr. elevilor care au discutat și au ajuns la concluzia că din diferite motive nu pot continua împreună
622	364	448	346	27	18	14	47

[5] *Pedagogie et psychologie des groupes*, Paris, 1966, p. 12.

O primă constatare este aceea că problema alegerii şcolii pe care o vor urma în continuare, respectiv alegerea viitoarei profesiuni, constituie o bază serioasă, pe temeiul căreia apar şi se dezvoltă un lanţ întreg de relaţii interpersonale. Ceea ce este mai semnificativ şi concretizează ideea enunţată mai sus este faptul că cei 298 de elevi chestionaţi au discutat cu 346 de prieteni (55%) posibilităţile existente de a fi în continuare la aceeaşi şcoală. Dacă la acest număr mai adăugăm şi pe cei 47 elevi care au discutat cu prietenii lor problema şcolii pe care o vor urma, dar în mod obiectiv nu vor putea continua împreună, reiese în mod clar că pentru elevii clasei a VIII-a o pondere deosebită în relaţiile interpersonale care se stabilesc între ei o ocupă cele referitoare la propriul lor viitor. Aceasta demonstrează responsabilitatea de care ei înşişi sînt pătrunşi în ceea ce priveşte integrarea lor socială. Numai 18 elevi nu au discutat cu prietenii lor problema şcolii pe care o vor urma. Considerăm că în aceste cazuri prietenia s-a constituit pe anumite criterii cu totul neesenţiale din moment ce, prieteni fiind, nici cel puţin în pragul luării hotărîrii n-au discutat această problemă atît de importantă.

O situaţie aparte o prezintă cei 27 de elevi care declară că nu au prieteni şi cei 14 elevi care declară că nu vor să fie împreună cu prietenii lor la aceeaşi şcoală. Pentru primii situaţia s-ar explica prin anumite particularităţi psihice, respectiv printr-o sociabilitate scăzută sau printr-o anumită concepţie impusă de familie, pentru cei din urmă explicaţia trebuie căutată în anumite invidii personale care au apărut între ei.

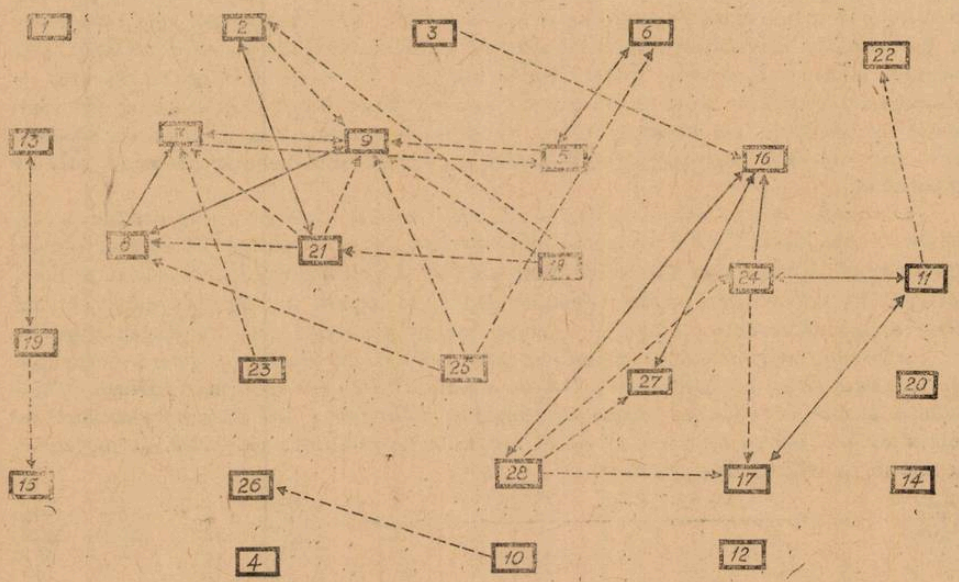
Analizînd mai amănunţit situaţia acestor elevi şi din punct de vedere al sexului, am constatat că ea balansează în favoarea băieţilor, fapt care confirmă concluzia psihologului Arnold Gesell, care afirmă că „fetele se interesează mai mult de persoane, de relaţii sociale, băieţii se interesează cel mai mult de realitatea obiectivă, de mecanică, de ştiinţe, de tehnici, de sporturi "[6].



Sociograma nr. 1 (clasa a VIII-a B de la Şcoala generală nr. 2 din Tg. Mureş)

[6] Arnold Gesell, *L'adolescent de dix à seize ans*, P.U.F., 1965, p. 33.

În concluzie, putem afirma că relațiile interpersonale apărute între elevi în procesul instructiv-educativ și vizînd alegerea profesiunii ar putea fi clasificate în următoarele categorii: *de preferință unilaterală și bilaterală*, cu *respingere și neutre*. Pentru a sesiza mai bine asemenea relații, am procedat la întocmirea sociogramelor a două clase (clasa a VIII-a B de la Școala generală nr. 2 și clasa a VIII-a A de la Școala generală nr. 6), așa cum se vede mai jos.



Sociograma nr. 2 (clasa a VIII-a A de la Școala generală nr. 6 din Tg. Mureș)

Legenda:

<——> *preferință bilaterală*

<..... *preferință unilaterală*

Urmărind situația la învățătură, am constatat că există o oarecare similitudine în ceea ce privește pregătirea școlară, cît și în alegerea tipului de școală pe care îl vor urma în continuare (liceu teoretic sau de specialitate, școală profesională). Aceasta ne indică faptul că apariția acestor relații preferențiale se bazează și pe o anumită apreciere valorică a partenerului (elevul de 15 ani explorează atributele eului său în relațiile cu propriile idealuri și cu anumite idei sau concepții care se dezvoltă)[7].

Există și unii elevi care nici nu preferă și nici nu sînt preferați de către vreunul din colegii lor de clasă. Totuși, dintre aceștia unii preferă să urmeze la aceeași școală cu prieteni din alte clase sau școli, în timp ce alții nu au nici un fel de preferințe. Cauza principală a acestei „izolări" trebuie căutată și în faptul că acești elevi încă nu s-au hotărît în mod precis asupra drumului pe care îl vor urma.

Discutînd cu diriginții situația acestor elevi, am aflat că ei au oscilat foarte mult, optînd la intervale mici cînd pentru o școală, cînd pentru alta; numai în ultimul timp

[7] Arnold Gesell, *Op. cit., p. 410—411.*

s-au fixat asupra unei şcoli, fără a fi exclus ca în continuare să mai aibă loc anumite schimbări.

Se mai constată că sînt şi unii elevi care, deşi preferaţi de către colegii lor de clasă, ei nu preferă să urmeze aceeaşi şcoală cu vreunul din aceşti colegi (nr. 17, 19, 25 din sociograma nr. 1, nr. 15, 22, 26 din sociograma nr. 2).

Privind comparativ cele două sociograme din punct de vedere al raportului dintre mediul microsociologic în ansamblu şi oricare din unităţile sale luate separat, se constată o deosebire pronunţată de la una la alta în ceea ce priveşte dinamica internă a unităţilor, fapt care demonstrează că „structura mediului şi constelaţia forţelor în el variază cu dorinţele şi trebuinţele sau în general cu situaţia persoanei" [8].

Fiind vorba de anumite stări afective intime, de anumite preferinţe strict personale, mai puţin sau aproape de loc cuprinse sub raza acţiunii educative, diversitatea lor este explicabilă. „Aceste interacţiuni sînt atît de diverse în formă, conţinut, intensitate încît *ele nu se pretează uşor la generalizări*" (sublinierea autorului) [9].

Din tabelele statistice şi din cele două sociograme prezentate mai sus reiese că între unităţile unui colectiv şcolar se stabilesc o mulţime de relaţii reciproce, care îmbracă nuanţe diferite de la o unitate la alta, accentuînd şi pe această cale ideea că „structura personalităţii indică diferenţe individuale considerabile" [10]. Specificul acestor stări constă în aceea că, o dată constituite, nu rămîn neschimbate, aflîndu-se într-un proces continuu de reînnoire, proces care se desfăşoară în mod spontan sub influenţa unor împrejurări concrete de viaţă şi de activitate. Cu toate acestea, ele „joacă un rol la fel de important în formarea personalităţii adolescentului" [11], fapt pentru care educatorul trebuie să le sesizeze şi să le subordoneze procesului educativ în sens larg.

Trecînd în continuare la analiza răspunsurilor prin care elevii indică motivul pentru care ar vrea să fie împreună la aceeaşi şcoală cu prietenii lor, am ajuns la următoarea situaţie pe care o prezentăm în tabelul care urmează:

Sprijin reciproc la învăţătură		Sînt colegi de clasă cel puţin din cl. a V-a		Se cunosc foarte bine		Locuiesc în acelaşi bloc		Nu motivează		Total	
Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
133	44	53	18	51	17	23	8	38	12	298	100

Se constată că cei mai mulţi (44%) ar vrea să fie împreună la aceeaşi şcoală pentru a se ajuta reciproc la învăţătură, fapt care demonstrează încă o dată că înjghebarea relaţiilor interpersonale între elevi nu are loc întîmplător, terenul principal constituindu-l activitata lor de bază, învăţătura. Aceasta nu face decît să confirme faptul că relaţiile interpersonale se leagă pe un teren social dat: familie, armată, şcoală etc., cuprins la rîndul său într-o formaţiune economico-socială cuprinzătoare.

★

Momentul alegerii profesiunii, punct culminant al acţiunii de orientare şcolară şi profesională, nu trebuie considerat doar ca un rezultat exclusiv al unor acţiuni orga-

[8] Kurt Lewin, *Principles of topological psyhology*, New York and London, 1936, p. 166.
[9] Arnold Gesell, *Op. cit., p. 410.*
[10] Kurt Lewin, *Op. cit.*, p. 182.
[11] Arnold Gesell, *Op. cit.*, p. 354.

nizate și cu un scop bine precizat în prealabil. Ca parte componentă a activității instructiv-educative, vizînd individul care se află în relații conștiente, organizate sau mai puțin organizate, spontane, cu membrii unui colectiv constituit sau cu alți indivizi izolați, nu poate fi studiată în toată complexitatea ei, dacă o separăm de multitudinea relațiilor interpersonale care apar între indivizi. Orice încercare de a releva fundamentul teoretic al orientării profesionale axat în mod exclusiv pe anumiți factori de natură obiectivă sau subiectiv-conștientă, absolut indispensabili, însă excluzînd total rolul spontaneității, al unor relații interindividuale, nu poate duce decît la o supraapreciere a factorului educativ conștient și la o imposibilitate de a explica cazurile de orientare nejustă a unor elevi.

După cum reiese din cercetarea întreprinsă, în perioada orientării școlare și profesionale apar și se dezvoltă două categorii specifice de relații interpersonale : în prima intră acele relații ce se constituie pe plan „vertical", între profesor și elevi, iar în a doua acele relații ce se constituie pe plan „orizontal", între elevi. Ceea ce este comun acestor două categorii de relații constă în aceea că ele se constituie în procesul activității instructiv-educative, în procesul conviețuirii în comun și al participării la diferite acțiuni. Specificul relațiilor din prima categorie constă în faptul că ele apar între indivizi calitativ deosebiți din punct de vedere al dezvoltării personalității, au un sens unilateral, de la profesor la elevi, avînd totodată o influență limitată din punct de vedere al sferei profesiunilor, referindu-se doar la profesiunea de educator ; specificul relațiilor din categoria a doua constă în aceea că ele se constituie între indivizi aproximativ egali din punct de vedere al dezvoltării personalității, au un sens bilateral și se referă la toate profesiunile.

Aceste relații interpersonale care se constituie între indivizi, fără a fi un fenomen educativ propriu-zis, au totuși o funcție educativă, în sensul că indivizii antrenați în acest angrenaj microsociologic se influențează în mod reciproc, influență care se poate manifesta și în ce privește criteriile alegerii profesiunii. Între aceste criterii, constituite în urma unei acțiuni educative propriu-zise, pe de o parte, și relațiile interpersonale, pe de altă parte, se stabilește un raport dialectic ; în unele cazuri, acestea din urmă pot trece pe prim plan, favorizînd o alegere nejudicioasă a profesiunii. De aceea, procesul educativ care se desfășoară în această direcție trebuie să-și subordoneze aceste influențe reciproce care apar în procesul constituirii relațiilor interpersonale și să le canalizeze spre consolidarea unui cadru microsociologic propice alegerii judicioase a profesiunii. Realizarea acestui lucru constituie o premisă importantă în vederea formării unui climat afectiv pe fondul căruia să intervină apoi criteriile de bază după care se face alegerea profesiunii. Aceste două fenomene, conjugîndu-se și sprijinindu-se reciproc, asigură o justă orientare școlară și profesională.

Cercetarea a mai scos în evidență faptul că, atunci cînd se studiază relațiile interpersonale între elevi, nu este indicat ca această cercetare să se facă în mod abstract, deoarece constituirea lor se bazează pe ceva, vizează un anumit aspect, presupune anumite scopuri personale. Ele se constituie cu anumite intenții, fapt pentru care cercetarea ar trebui să pornească de la obiectul sau intenția vizată spre anumite caracteristici generale ale acestor relații și nu de la o presupusă existență a lor spre anumite aspecte pe baza cărora se constituie. Așa, de exemplu, prietenia dintre elevi ca domeniu al relațiilor interpersonale ar trebui cercetată pornindu-se de la componentele pe baza cărora acest fenomen se constituie, pentru a trage apoi concluzii generale referitoare la acest fenomen.

Studiul microsociologic oferă largi posibilități de surprindere a anumitor relații intime, care se stabilesc între membrii unui colectiv școlar, a dinamicii lor interne, pe fondul căreia se grefează procesul instructiv-educativ.

Laboratorul de psihologie și pedagogie industrială

Prof. MARIUS GROPPOȘILĂ
cercetător la Institutul de științe pedagogice

În etapa desăvîrșirii construirii socialismului în patria noastră, ca urmare a hotărîrilor celui de-al IX-lea Congres al P.C.R. și a măsurilor luate de Conferința Națională a P.C.R.— din decembrie 1967 — pentru ridicarea calitativă și creșterea eficienței întregii activități economice, organizarea științifică a producției și a muncii a devenit o cerință obiectivă, un imperativ al progresului tehnico-științific, o „problemă fundamentală a progresului întregii noastre economii" [1]. În prezent, așa cum se arată în Directivele C.C. al P.C.R. cu privire la perfecționarea conducerii și planificării economiei naționale corespunzătoare condițiilor noii etape de dezvoltare socialistă a României, activitatea de organizare științifică a producției și a muncii *trebuie să devină o preocupare permanentă și competentă în fiecare unitate economică*, fiind necesare crearea atît în întreprinderi, cît și la nivelul centralelor și ramurilor a unor compartimente care să se ocupe nemijlocit de studii și cercetări, precum și aplicarea în practică a măsurilor preconizate în acest domeniu.

În acest sens, pe baza unor cercetări teoretice și practice pe care le-am efectuat în anul 1967, în industria petrolieră [2], privind organizarea științifică a producției și a muncii, am concluzionat printre altele ca absolut necesară înființarea unui *Laborator de psihologie și pedagogie industrială*, aceeași propunere susținînd-o ulterior și în presa centrală [3]. În prezent — cu o motivație mult mai largă — susținem înființarea Laboratorului de psihologie și pedagogie industrială în fiecare unitate de producție mai mare, iar la nivelul centralelor și ramurilor considerăm necesară existența unor colective restrînse sau a numai cîte unui cadru competent, pentru îndrumarea metodologică și coordonarea tuturor laboratoarelor în subordine.

Menționăm că pentru laboratorul propus spre înființare, deși în titlul său oglindește numai domeniul psihologiei și pedagogiei, totuși noi avem în vedere și investigarea sociologică, fiindu-i inerentă, deoarece, oriunde există factorul uman, cele trei mari domenii ale investigației științifice — *psihologia, sociologia și pedagogia* — sînt organic relaționate, într-o permanentă interacțiune.

Necesitatea laboratorului de psihologie și pedagogie industrială în contextul organizării științifice a producției și a muncii poate fi demonstrată cu prisosință din mai multe unghiuri de vedere.

Precizăm că nu ne propunem în cele ce urmează să facem o analiză privind existența și activitatea unor asemenea laboratoare și a lucrărilor elaborate în trecut în acest scop, dar pentru a ilustra unele adevăruri, pe de o parte, iar pe de alta, pentru a vedea ce se desprinde din istoricul evoluției investigației psihico-socio-pedagogice în industrie, în țara noastră, vom arunca totuși o privire retrospectivă generală asupra acestor probleme. De exemplu, în anul 1906, prof. C. Rădulescu-Motru înființează *Laboratorul de psihologie* al Universității din București, care din anul 1927 trece și la aplicarea psihologiei în viața industrială. În acest sens, G. C. Bontilă — în anul 1928 — elaborează lucrarea *Observații asupra lucrătorilor fabricii de ciment din Gura-Honț* (județul Arad), apoi — în anul 1929, împreună cu I. M. Nestor — realizează lucrarea *Contribuții la studiul psihologiei lucrătorului* — în industria petrolieră prahoveană. Tot în cadrul acestui laborator, începînd cu anul 1930 se creează *Secția de psihologie aplicată*, condusă de M. Moldovan și ulterior de Gh. Zapan, care inițiază studiul profesiunilor, realizîndu-se următoarele lucrări: *Monografia tipografului* — de E. Isachievici și alții, *Pro-*

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Conferința Națională a P.C.R., decembrie 1967*, Editura politică, București 1967, p. 41.

[2] Marius Groppoșilă, *Referat privind probleme de organizare științifică a producției și a muncii în Uzina mecanică Poiana-Cimpina* (20 mai 1967, 30 pagini); Idem *Contribuții — privind unele probleme de organizare științifică a producției și a muncii în Rafinăria Brazi-Ploiești*, (30 iulie 1967, 26 pagini). Ambele lucrări au fost realizate făcînd parte din colectivul de cercetători condus de dr. docent Traian Herseni, în cadrul cercetărilor întreprinse de Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România sub îndrumarea prof. univ. dr. docent Alexandru Roșca, membru corespondent al Academiei.

[3] *Laboratorul de psihologie și pedagogie industrială în angrenajul activității de producție*, „Munca", anul XXIV, nr. 6270, din ianuarie 1968, p. 3.

fesiunea de cismar — de N. Mateescu, *Profesiunea de ţesător* — de A. Urlăţeanu. În începutul şi în dezvoltarea psihologiei noastre industriale şi în acţiunea de organizare ştiinţifică a muncii în general trebuie să menţionăm că Gh. Zapan — în afară de faptul că a funcţionat ca reprezentant al României în comitetul de conducere al Asociaţiei internaţionale de psihologie aplicată (de la Congresul internaţional din Praga — 1934, pînă în anul 1939) — prin lucrările sale[4] a adus un preţios aport.

O substanţială contribuţie în organizarea şi desfăşurarea investigaţiei psihologice în industrie a adus-o încă de la înfiinţarea sa, din anul 1922, *Institutul de psihologie experimentală, comparată şi aplicată al Universităţii din Cluj*, condus de prof. Fl. Ştefănescu-Goangă. Colectivul acestui institut, a realizat pînă în luna iunie 1948[5], în afară de cele 35 de lucrări şi cercetări psihologice şi de 20 de lucrări cu preţioase teste, chestionare şi fişe etc., numeroase şi valoroase lucrări[6] privind munca industrială, a căror cunoaştere şi astăzi este absolut indispensabilă oricărui cercetător.

De asemenea, în anul 1925, din iniţiativa conf. univ. dr. Petre Tomescu, s-a înfiinţat *Laboratorul de psihotehnică al Societăţii de tramvaie din Bucureşti*, iar în anul 1930, în cadrul *Institutului Românesc de Organizare ştiinţifică a Muncii* (I.R.O.M.)* se constituie o *Secţiune psihotehnică* (avînd ca preşedinte pe prof. univ. C. Rădulescu-Motru, iar ca secretar pe G. C. Bontilă) pentru cercetarea psihologică şi fiziologică, ca pe baza acesteia să stabilească o *clasificare a profesiunilor şi să organizeze mijloacele şi uneltele de muncă, să sprijine orientarea şi selecţia profesională*[7] etc. Importantele lucrări ale acestui colectiv de cercetători sînt publicate, nu numai în „Buletinul I.R.O.M.", ci şi în periodicul „Jurnal de psihotehnică", editat de *Societatea Română de cercetări psihologice*, (Bucureşti, 1937—1941), în care Tudor Arcan semnalează încă o realizare — *Organizarea şi activitatea Laboratorului psihotehnic al Uzinelor Reşiţa* (Vol. V, anul 1941, nr. 4, p. 113—124). Totodată, în industria metalurgică, o fructuoasă activitate de psihologie aplicată în munca industrială au desfăşurat-o Laboratoarele înfiinţate în acest sens de către Uzinele Astra din Braşov şi altele. În jurul anului 1935, *Centrul Medical*

---

[4] Gh. Zapan, *Teoria orientării şi selecţiunii profesionale*, în „Revista de filozofie". vol. XV, nr. 4/1930; *Factorii de progres în exercitarea diferitelor activităţi*, în revista „Psychotehnische Zeitschrift" nr. 5 şi 6/1932; *Introducere în ştiinţa organizării şi criticei*, în „Revista generală a învăţămîntului nr. 3—4/1941; În colaborare cu: C. Botez, G. Cristian, Z. Iancu; *Analiza psihologică a procesului muncii la ţesătorie*, în Culegerea de studii de psihologie, Vol. I, Edit. Academiei R.P.R., Bucureşti, 1953; *Aplicarea principiilor de organizare a stereotipului dinamic în psihologia muncii*, în „Revista de psihologie" nr. 4/1959; *Cibernetica — ştiinţa organizării conducerii, cu aplicaţii în procesul de învăţămînt şi în producţie*, în „Revista de pedagogie" nr. 9 şi 10/1967 (sînt numai cîteva din lucrările sale).

[5] Vezi „Revista de psihologie", Vol. XI, nr. 1—2/1948, Editura de psihologie a Universităţii Cluj.

[6] Fl. Ştefănescu-Goangă, *Selecţiunea capacităţilor şi orientarea profesională, 1929*; Alexandru Roşca, *Orientarea profesională, anul 1941*; Tudor Arcan, *Orientarea profesională în industria metalurgică, 1940*; Nicolae Margineanu, *Psihotehnica în marea industrie, 1942*; Dumitru Salade, *Preorientarea profesională a tineretului, 1948*; M. Peteanu şi D. Salade, *Instrucţiuni la fişa personală de cunoaştere a elevului, 1936*; M. Peteanu, *Aptitudinea tehnică*, 1942. (Toate aceste lucrări au apărut în Editura Institutului de psihologie de la Cluj).

* „Institutul Românesc de Organizare ştiinţifică a Muncii" (IROM) a fost înfiinţat la 3 februarie 1927, avînd ca scop cercetarea şi aplicarea „metodelor noi de administraţiune şi muncă raţională pentru uzul instituţiilor publice şi particulare", din iniţiativa Uniunii Generale a Industriaşilor din România (UGIR), la care au aderat personalităţi ştiinţifice de seamă ale ţării. Activitatea IROM, este înscrisă în publicaţia sa periodică „Buletinul Institutului Românesc de Organizare ştiinţifică a Muncii" din anul 1927 şi pînă în 1936 inclusiv.

[7] „Revista de psihologie experimentală şi practică" anul I, nr. 2—3 (martie-iunie) 1931 (Institute şi laboratorii de psihologie din ţară).

Aeronautic (C.M.A.) — de sub conducerea dr. V. Anastasiu — creează un *Laborator pentru examene psiho-fiziologice* în vederea selecționării personalului navigant, iar *Casa Centrală a Asigurărilor Sociale* înființează un *Serviciu Psihotehnic* — „în scopul de a preveni accidentele de muncă prin mijloacele de ordin psihologic" — organizat și condus de dr. G. C. Bontilă, laborator în care au făcut practică studenții Facultății de litere și filozofie din București [8], din anul 1935 și pînă în anul 1940, „cînd a fost desființat de către regimul legionar".

Un alt fapt care trebuie menționat este acela al primelor aplicări ale psihotehnicii în industria textilă românească [9], atît prin experiența Laboratorului Uzinelor Scherg din Brașov, înființat înainte de cel de-al II-lea război mondial, cît și prin înființarea — în anul 1943 — a unui *Serviciu psihotehnic* de pe lîngă *Școala tehnică specială de textile din București*, conducerea acestui serviciu fiind încredințată lui Mihail Peteanu, care în urma cercetărilor efectuate, concluziona, printre altele: „Susținem, în baza rezultatelor obținute, că este absolut necesar să se înlocuiască în mod definitiv metodele de pînă acum și să se înființeze servicii psihotehnice permanente pe lîngă fiecare instituție unde este vorba de formarea și pregătirea elementului uman în vederea unei cariere, fie ea manuală sau intelectuală, așa cum s-a înființat acest serviciu la Școala tehnică specială de textile din București".

După cum se vede, în domeniul investigației psihologice industriale, sub forma organizată a unor colective sau laboratoare de studii și cercetări, la nivelul central, și în unele locuri chiar local — uzinal, în țara noastră și înainte de 30.XII.1947 au fost înscrise prestigioase realizări. În prezent, în cadrul *Institutului de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România* și al *Asociației psihologilor din Republica Socialistă România* există cîte o secție propriu-zisă de psihologia muncii. Totodată, în domeniul industrial-agrar, dată fiind necesitatea dezvoltării intensive și multilaterale a agriculturii noastre socialiste, ca un sprijin al studiilor și cercetărilor în acest sens, a fost înființat încă din anul 1964 un *Laborator de psihologie agrară* [10], pe lîngă *Liceul agricol Dragomirești-Vale*, care-și desfășoară activitatea, atît pe linie psiho-pedagogică, cît și pe linie de cercetare științifică, avînd un „Buletin propriu în care-și publică rezultatele cercetărilor efectuate; o parte din aceste rezultate au fost prezentate și în cele trei comunicări la Conferința națională de psihologie din București, în anul 1966.

Acestea sînt, în linii mari, sfera și conținutul investigației psihologice în domeniul industrial. Ca un prim rod, unele din studiile și cercetările de psihologie industrială ale Institutului de psihologie au fost concretizate într-o primă lucrare — tratat de *Psihologia muncii industriale* (sub redacția prof. Al. Roșca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1967, 455 pagini). Nu în aceeași situație se află însă investigația sociologică și mai ales cea pedagogică în domeniul industriei. De pildă, școala sociologică de la București, întemeiată și condusă de Dimitrie Gusti — a cărei activitate a fost cunoscută și apreciată și peste hotare — nu și-a canalizat cercetarea concretă între cele două războaie mondiale decît asupra satului, pentru industrie realizînd doar planul unei cercetări [11], urmînd ca, după 23 August 1944, D. Gusti și colaboratorii săi apropiați să-și reia activitatea. Astfel, în cadrul Institutului de științe sociale ale României a început cercetarea orașelor din România, iar în anul 1948 a fost abordată problema *Cercetării de sociologie integrală a întreprinderilor* [12], după un plan detaliat, care era prevăzut să fie realizat în colaborare cu comisia de redresare economică. Toate aceste probleme au fost preluate ulterior și treptat de către institutele respective de cercetări. Bunăoară, în domeniul *Sociologiei*

---

[8] Dr. G. C. Bontilă *Serviciul psihotehnic al Casei Centrale a Asigurărilor Sociale* (Extras din „Buletinul Asigurărilor Sociale", anul XI, nr. 1—3, 1946), Imprimeriile Asigurărilor Sociale, 1946, p. 5.

[9] Mihail Peteanu, *Psihotehnica în industria textilă românească*, în „Revista de psihologie", vol. VII, nr. 2/1944 (Sibiu, Editura Institutului de psihologie al Universității), p. 118—135.

[10] Cristea Mamali, *Laboratorul de psihologie agrară de pe lîngă Liceul agricol Dragomirești-Vale*, în „Revista de psihologie", tomul 13, nr. 3/1967 p. 351—353.

[11] Ion Setlacec, *Organizarea monografiilor industriale* (cu 3 anexe) în „Arhiva pentru știința și reforma socială" (organ al Institutului social român — director D. Gusti), Editura Institutului social român, București, anul VI, nr. 3—4/1927, p. 376—394.

[12] Ovidiu Bădina, *Cercetarea sociologică concretă. Tradiții românești* (Biblioteca de filozofie și sociologie), Editura politică, București, 1966, p. 141.

muncii pînă în prezent au apărut o serie de articole, studii și lucrări [13] privind aspecte ale organizării științifice a producției și a muncii la un nivel superior, în vederea creșterii eficienței economiei naționale.

În privința investigației pedagogice industriale, atît în trecut, cît mai ales în zilele noastre, cînd există de peste 15 ani înființat Institutul de științe pedagogice, golul este și mai mare, adică nu există nici o realizare în acest domeniu, preocupările fiind îndreptate doar asupra cîtorva aspecte ale procesului instructiv-educativ din cadrul învățămîntului profesional. Oare nu există probleme instructiv-educative în munca oamenilor din industrie, agricultură, instituții administrative etc.? Dacă ne vom referi numai la unele preocupări izolate în acest domeniu al pedagogiei industriale, care au existat încă din anul 1870 [14], iar începînd cu anul 1904 asemenea preocupări au pătruns și mai mult în viața industrială [15] și agrară [16] etc., acest fapt demonstrează pe deplin existența unui sector numit generic al muncii industriale, pe care investigația pedagogică organizată sub diferite forme l-a omis, deși acest sector reclamă cu stringență prezența efectivă — în sensul de activitate competentă și eficientă — și a pedagogului industrial.

Revenind la motivarea, în continuare, a necesității Laboratorului de psiho-sociopedagogie industrială, vom evidenția diferite aspecte concrete și esențiale din cadrul muncii industriale, care impun existența unui asemenea laborator în ansamblul mijloacelor pentru sporirea eficienței economice la nivelul cerințelor actuale. Ca atare, considerăm că *Laboratorul de psiho-socio-pedagogie industrială* este unul din mijloacele de bază unde pot fi studiate și cunoscute marea diversitate, utilitatea și frumusețea profesiilor (meseriilor prin care se poate realiza alcătuirea unor temeinice și actuale profesiograme [17] sau monografii profesionale [18], pentru a le pune la îndemîna unei propagande științifice a profesiilor în cadrul orientării și preorientării școlare și profesionale, spre a îmbina în mod magistral înclinațiile individuale cu cerințele sociale. În felul acesta se vor crea premisele reale pentru obținerea unei maxime productivități sociale și a unei totale satisfacții personale.

---

[13] Traian Herseni și alții, *Psiho-sociologia organizării* — colocviu — în revista „Contemporanul" nr. 34 (1089) din 25 august 1967, p. 8; *Cercetări de sociologie industrială: corelația om-muncă*; colectiv de sociologi, Institutul de filozofie al Academiei Socialiste România, în „Contemporanul" nr. 37 (1092) din 15 decembrie 1967, p. 8; Gh. Chepeș, Em. Drob, Maria Popescu, *Integrarea profesională*, Editura politică, București, 1967 (327 p.); M. Cernea, M. Micu, V. Dumitrescu, *Mișcarea inovatorilor — studiu sociologic*, Editura politică, București, 1967 (343 p.)

[14] Simeone Bărnuțiu, *Pedagogia*, Iași, Tipariului Tribunei Române, 1870 (326 pagini, în care la p. 306 se referă la *Scole reali, comerciali*, despre a căror necesitate arată că „este evidentă și la Români — și una dintre cele mai imperioase", iar „începutul s-a și făcut cu școlile reale de la Iași și Galați". De asemenea, la p. 308 vorbește despre „Școle agricole, selbanarie și montanistice" etc.

[15] Ion P. Condiescu, *Trei conferințe asupra economiei industriale*. „Energie, muncă, economie și educație industrială", nr. 4/1904 (56 pagini), din colecția „Biblioteca profesiunilor" — sub direcția lui I. P. Condiescu; idem, *Arta administrativă sau știința de a conduce oamenii*, București, 1927 (47 p.); idem *Morala muncii. Cum se cultivă un muncitor. Cum se devine inginer*. 1931, din colecția „Revista industrială" nr. 7.

G. C. Bontilă, *Note privind organizarea rațională a educației muncitorești*, în revista „Analele minelor din România" nr. 1—3/1945, p. 25—26.

[16] Ștefan Bîrsănescu, *Pedagogia agricolă. Cu privire specială asupra educației agricole a poporului român*. Iași, Tipografia „Lupta Moldovei", 1946 (216 p.); Vasile Nicolau, *Pedagogie socială — Educație agrară*, 1946 (Politehnica din București, Facultatea de agronomie — curs în două volume (647 p.); Dimitrie Roman, *Dezvoltarea învățămîntului agricol din România între cele două războaie mondiale*, în „Buletinul Laboratorului de psihologie agrară" (Dragomirești-Vale) nr. 3/1965.

[17] Al. Roșca, *Tabele cu cerințele psihologice ale profesiunilor* (din publicațiile Institutului psihotehnic din Cluj), 1945; I. M. Nestor, *Profesiograme psihologice*, București, 1939 (114 profesiograme); U. Schiopu, M. Livezeanu, M. Gîrbovescu, A. Turcu, Profesiograme referitoare la cinci profesiuni agricole, în „Buletinul laboratorului de psihologie agrară" (Dragomirești-Vale) nr. 3/1965.

[18] G. Cotul, S. Cupcea, M. Peteanu, Al. Roșca, *Monografii profesionale*, vol. I și II, Editura Institutului psihotehnic din Cluj — Sibiu, 1943; V. Lacriteanu, M. Peteanu, Al. Roșca, *Monografii profesionale*, vol. III, 1948. (Monografii profesionale, vol. I, II și III — 149 profesii).

De asemenea, tot prin Laboratorul de psiho-socio-pedagogie industrială, se pot realiza o *selecție profesională științifică și o repartizare rațională a cadrelor potrivit cerințelor meseriilor și ale locurilor de muncă respective* (adică, după ce au fost întocmite psihogramele sau profilele psihologice ale cadrelor profesionale respective, aceste psihograme se corelează cu profesiogramele și locurile de muncă, trecîndu-se apoi la încadrarea corespunzătoare a cadrelor). Printr-o orientare și selecție profesională științifică se stabilește *deplina concordanță dintre om și activitatea sa, i se creează premisa esențială pentru îmbinarea intereselor sale personale — materiale și spirituale — cu cerințele sociale, se realizează o eficiență economică crescîndă, printr-o continuă creștere a productivității muncii, prin scăderea procentului de rebuturi, prin reducerea numărului de accidente, printr-o rapidă și temeinică pregătire profesională și printr-o micșorare a fluctuației forței de muncă etc.*

De la Hugo Münsterberg [19], întemeietorul *selecției și orientării profesionale*, repartizarea omului în muncă la locul potrivit, prin cunoașterea potențialului său, a gradului de educabilitate și comportare etc. a devenit o problemă de rentabilitate economică și de satisfacție personală, pentru a cărei rezolvare de multă vreme au fost constituite laboratoare în marile întreprinderi, în țările cu o industrie înaintată.

Dacă pînă aci, am căutat să scoatem în evidență rolul și necesitatea psihologului și a laboratorului de psihologie industrială, în continuare, avînd în vedere fluxul firesc și logic al procesului de asigurare a forței de muncă corespunzătoare, în etapele de organizare și desfășurare a variatelor forme de calificare și policalificare, de ridicare a calificării și de specializare profesională la locul de muncă, este necesară existența și *activitatea competentă a pedagogului* sau a psiho-pedagogului cu metodele și procedeele sale specifice *de pedagogie industrială*.

Mai mult chiar, în unele țări, în cadrul învățămîntului uzinal se țin cursuri de pedagogie și de psihologie pentru a li se asigura muncitorilor un grad de instrucție specializată corespunzător nivelului școlii medii industriale cu bacalaureat — cum este cazul în Cehoslovacia [20].

Rolul pedagogului industrial se impune ca absolut necesar nu numai în procesul instructiv-educativ al pregătirii și perfecționării cadrelor profesionale existente în unitatea de muncă respectivă, ci și în activitatea de instruire și educare a viitoarelor cadre profesionale. Bunăoară : a. organizarea și desfășurarea vizitelor documentare în industrie ale elevilor din școlile de cultură generală ; b. sprijinirea organizării instruirii practice în producție a elevilor școlilor profesionale ; c. familiarizarea și instruirea în procesul de producție a studenților din instituțiile de învățămînt superior tehnic etc. — iată numai cîteva din domeniile de activitate în care aportul pedagogului este indispensabil, pentru a fi realizate cu eficiența cuvenită, la nivelul cerințelor actuale.

De remarcat că activitățile psihologului, sociologului și pedagogului sînt organic relaționate nu numai între ele, ci și cu alți importanți factori cu maximum de eficiență în complexul organizării și desfășurării procesului de producție respectiv. De pildă, concomitent cu întocmirea psihogramei și corelarea ei cu profesiograma și condițiile locului de muncă respectiv, în vederea unei raționale repartizări a unui cadru profesional, *Cabinetul de medicină a muncii* *, printr-un examen complet morfo-fiziologic al organismului, stabilește în ce măsură persoana corespunde sau nu specificului locului de muncă etc. Apoi, în timpul activității profesionale a tuturor salariaților din cadrul oricărei unități de muncă sau întreprinderi industriale, pentru menținerea unui randament cantitativ și calitativ maxim, atît psihologul, cît și specialistul în medicina muncii, împreună cu tehnicianul din domeniul protecției muncii, au menirea să desfășoare o *activitate permanentă profilactică și terapeutică*, prin controalele respective periodice, contribuind astfel la *menținerea aptitudinilor profesionale, prevenind uzura morală, accidentele de muncă și îmbolnăvirile profesionale* ; iar în cazul *psiho-terapeuticii industriale*, în general, *al educației morale, în special*, considerăm necesar aportul pedagogului și sociologului.

În orice unitate de muncă industrială, activitatea psihologului și pedagogului este inerentă oricărui aspect al complexului proces de formare și educare a personalității

[19] Hugo Münsterberg, *Psychology and industrial efficiency*, Boston, 1913.

[20] Maria Plankova, *Psihologii caută conducători*, corespondență din Praga, publicată prin Agenția „Pragopress", în revista „Viața economică", anul V, nr. 10 (136), 1967, p. 22.

* Cabinete de medicină a muncii s-au înființat în unele unități industriale în cadrul serviciilor medico-sanitare (S.M.S.), ca de pildă la Rafinăria Brazi, Uzina mecanică Poiana-Cîmpina etc.

multilateral dezvoltate a fiecărui lucrător, mai ales sub aspectul educării înaltelor trăsături morale ale constructorului societății noastre socialiste și comuniste. De exemplu, o contribuție esențială o poate aduce psihologul și pedagogul *în organizarea și desfășurarea procesului de producție, folosind variate forme de muncă individuale și colective* (echipe, brigăzi, ateliere, secții, uzine, ramuri), prin care sînt stimulate diferite potențe ale creativității muncitorilor în domeniul realizării și introducerii unor metode noi în procesul de producție sau în înfăptuirea unor inovații etc. În munca de conducere a unei unități industriale, de la cele mai înalte nivele și pînă la cel mai de jos socio-pedagogul poate avea un rol important. Atît în cadrul colectivelor de muncă (echipă, grupă, brigadă, secție, sector etc.) cît și în intercolective, pentru o mai bună organizare și desfășurare a interrelațiilor umane, apare necesară activitatea psihologului și psiho-sociologului; iar în ceea ce privește îmbunătățirea continuă a acestor relații, în sensul educării lor spre a se realiza colaborarea necesară, ajutorul reciproc, armonia și convergența direcțională, se înscrie ca indispensabilă activitatea pedagogului, avînd ca rezultat în primul rînd sporirea nivelului cantitativ și calitativ al producției.

Un alt domeniu, în care activitatea psihologului și pedagogului este de o reală eficacitate, îl constituie acela al *organizării și desfășurării consfătuirii de producție* — cu multiplele ei valențe — formă de gospodărire a producției socialiste și de educare a oamenilor muncii. Cît de necesare sînt contribuțiile psihologului și pedagogului industrial rezultă și din modul de organizare și desfășurare a agitației și a propagandei — orale și scrise — cu o largă folosire a mijloacelor audio-vizuale, în orice unitate de muncă, privind rezultatele producției, *consfătuirilor de producție, protecției muncii, privind răspîndirea cărții științifice, beletristice, ideologice și politice în masa salariaților, activitățile culturale-educative, (prin formele și organele lor specifice), activitatea Consiliului de judecată tovărășească și a Comisiei pentru soluționarea litigiilor de muncă* etc. Această gamă de activități va contribui astfel, la ridicarea pe o nouă treaptă, avansată a procesului de producție, la toți indicii săi de bază.

Desigur că în aceste cîteva pagini nu pot fi epuizate sau reliefate toate aspectele vieții unui colectiv de muncă industrială, în care psihologul, sociologul și pedagogul își pot desfășura propria activitate, aducîndu-și substanțialul lor aport; însă, nu putem trece cu vederea un alt important domeniu — unde laboratorul de psihologie și pedagogie poate aduce o valoroasă contribuție — acela al esteticii industriale [21].

Știința frumosului, integrată producției industriale, creează acea armonie între caracterul funcțional și aspectul exterior al produsului, ajutînd pe om să realizeze în producție echilibrul necesar între util și frumos, contribuind totodată și la înfrumusețarea propriei sale vieți.

Iată, sumar expuse, unele din principalele premise care duc la concluzia că este necesară și utilă înființarea — în contextul organizării științifice a producției și a muncii — a *Laboratorului de psihologie și pedagogie industrială*, care, legîndu-se organic prin scopul și activitatea sa de *Cabinetul de medicină a muncii și de Cabinetul de protecția muncii*, precum și de *Cabinetul tehnic* și de *Laboratorul de cercetări uzinale*, formează împreună o unitate funcțională — o microstructură — „nucleu de cercetare uzinală" [22], ce se integrează în totul în complexul anatomic și fiziologic al macrostructurii oricărei unități de muncă industrială, în vederea realizării țelului final — satisfacerea optimă a nevoilor materiale și spirituale mereu crescînde ale oamenilor muncii.

---

[21] George Văideanu, *Estetica industrială*, în „Contemporanul" nr. 35 (1003) din 31.XII.1965, p. 6; Gh. Achiței, *Estetica industrială*, în „Scînteia", anul XXXVII, nr. 7459 din 11.IX.1967, p. 1—2.

[22] Alexandru Roșca, *Psihologia și producția modernă*, în ziarul „Scînteia" nr. 7263 din 25.II.1967, p. 1 și 4.

Slujitorii şcolii şi revoluţia de la 1848

Prof. dr. docent A. MANOLACHE
GH. PÎRNUŢĂ
cercetător ştiinţific principal
Institutul de ştiinţe pedagogice

Se împlinesc 120 de ani de cînd, la semnalul de luptă pentru izbăvirea poporului, pentru scuturarea asupririi feudale şi a jugului otoman, s-au aliniat în primele rînduri aproape toţi slujitorii şcolii de la oraşe şi sate.

Punctele înscrise în Proclamaţia de la Islaz şi în special împroprietărirea clăcaşilor şi luminarea poporului, înfiinţarea de şcoli în fiecare sat, au găsit un puternic răsunet în inimile lor.

Slujitorii şcolii desfăşuraseră o activitate social-politică încă înainte de anul 1848. În societatea secretă „Frăţia", între alţi intelectuali, apar şi învăţători şi profesori. La izbucnirea revoluţiei rolul celor cuprinşi în această societate a fost covîrşitor [1]. Din complotul organizat de D. Filipescu în 1840 făceau parte şi învăţători şi profesori, ca: Ioan Brezoianu, Eftimie Murgu ş.a.

Pătrunşi de o înflăcărată dragoste de popor, de dreptate şi de libertate socială şi naţională, învăţătorii şi profesorii s-au înrolat cu hotărîre în rîndurile luptătorilor de la 1848. Guvernul revoluţionar s-a îndreptat cu încredere către ei în activitatea de lămurire a maselor asupra Constituţiei şi a noilor orînduieli ce urmau să vină. Al. Golescu, într-o scrisoare către Ştefan Golescu, menţiona că „D-l Eliade trebuie să trimită circulare tipărite pe la toţi candidaţii de învăţători de la sate, să-i facă să lămurească pe ţărani şi să-i îmbărbăteze în lupta revoluţionară".

Filele dosarelor de anchetă alcătuite celor care au participat la revoluţie arată activitatea revoluţionară a slujitorilor şcolii, înaltul lor simţ patriotic şi hotărîrea lor de luptă. Interogatoriile luate la închisoare dovedesc participarea lor masivă la mişcarea revoluţionară de la 1848. Comisia de anchetă pentru cei implicaţi în mişcarea revoluţionară sublinia în concluzii că „învăţătorii mai toţi de obşte au luat parte la evenimentele trecute" sau că „în categoria de părtaş la faptele revoluţionare este mai de obşte asupra profesorilor" [2].

Într-o circulară trimisă cîrmuirilor judeţene de către Departamentul Trebilor din Lăuntru, după înăbuşirea revoluţiei, se menţiona că „învăţătorii au fost cele mai siste-

---

[1] P. Constantinescu-Iaşi, *Intelectualii şi revoluţia de la 1848 în Principatele Române*, Bucureşti, 1948, p. 14.

[2] Arhivele Statului, Bucureşti, M.C.I.P., dosar 1464/1848, f. 12.

matice căpetenii ale feluritelor răzbunătoare și tulburătoare mișcări spre a revolta pe toți cei înclinați cu dînșii" [3].

Lectura interogatoriilor luate învățătorilor și profesorilor arată că activitatea lor s-a îndreptat mai ales către următoarele obiective: explicarea Constituției, îndemnarea poporului la luptă și organizarea luptei, organizarea cluburilor revoluționare și luminarea maselor.

Fruntașii mișcării de la 1848 înscriau în programul lor de luptă să dea o orientare democratică învățămîntului. Învățătorii și profesorii au primit cu aclamație articolul 16 din Constituție care prevedea „instrucție egală și întreagă pentru tot românul de amîndouă sexele".

Pentru un învățămînt egal pentru „toți fiii patriei, fără deosebire", pentru libertatea poporului etc., slujitorii școlii s-au avîntat în mișcarea revoluționară de la 1848.

Spre a instrui candidații de învățători de la sate în cunoașterea articolelor cuprinse în *Proclamație*, pentru ca aceștia la rîndul lor să le explice țăranilor pe înțelesul lor, conducătorii școlilor județene lămureau în scris fiecare punct din Constituție, și apoi o trimeteau candidaților la plăși și la sate. Dosarele de la Arhivele Statului păstrează astfel de exemplare tălmăcite de învățătorii de la reședințele de județ. Și la orașe citirea și explicarea celor 21 de puncte din Constituție se făcea, în cea mai mare parte, tot de către învățători și profesori. În dosarele de anchetă sînt consemnate numeroase mărturii în legătură cu înflăcăratele discursuri ale unor învățători și profesori ca Gheorghe Călinescu, conducătorul școlii naționale din Tg. Jiu [4], Ion Gherasim Gorjanul, conducătorul școlii publice din Ploiești [5], învățătorul Stanciovici din Slatina, învățătorul Costache Codreanu de la Vîlcea [6] ș.a.

Raportul administratorului județului Olt sublinia rodnica activitate depusă de învățătorii de acolo în lămurirea Constituției. Ei reușiseră să deștepte în săteni așa de mult acele sentimente nobile care fuseseră „adormite pînă atunci de jugul tiraniei", încît au jurat că vor apăra Constituția din toate puterile, „chiar cu pierderea vieții lor" [7].

Discursuri înflăcărate, de un înalt patriotism, țineau învățătorii cu ocazia sfințirii steagurilor. Arătînd cetățenilor adunați în piața orașului Pitești steagurile ce fîlfîiau deasupra capetelor lor, învățătorul Andrei Pretorian le spunea că ele reprezintă „semnele Constituției noastre"... „steagul ce Mihai Viteazul purta odată pe cîmpuri de război" [8]. La fel de înălțătoare sînt cuvintele adresate de învățătorul C. Teodosie de la Focșani în discursul său de la 11 iunie 1848 [9].

Desfășurînd activitatea mai ales la sate, învățătorii au îndemnat poporul la luptă spre a-și cîștiga drepturile, spre a deștepta în el „acel orgoliu național ce e mîntuirea popoarelor în timp de revoluție", spre a simți „marea sa putere" [10].

La 6 iulie 1848 s-au numit, în fiecare județ, comisarii de propagandă: „Oameni cu capacitate" care să vorbească țăranilor, să-i facă „să se pătrunză în drepturile cele noi" și să „nimicniceze păcătoasa activitate ce depun vrăjmașii României" [11]. Întreaga acțiune de propagandă efectuată cu ajutorul comisarilor a fost organizată și condusă de Nicolae Bălcescu.

---

[3] Arhivele statului, București, M.C.I.P., dosar 1464/1848, f. 18.
[4] *Ibidem*
[5] *Ibidem*, f. 57.
[6] *Ibidem*, f. 39.
[7] Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România, ms. 3828, f. 90.
[8] *Anul 1848 în Principatele române*, tom. II, p. 206.
[9] *Idem*, p. 209.
[10] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosar 1454/1848, f. 54.
[11] *Anul 1848*, ... vol. II, p. 26.

O mare parte dintre organele de propagandă ale guvernului revoluționar a fost formată din slujitori ai școlilor. Dascălii au primit cu înflăcărare înalta misiune dată de guvernul revoluționar și cu avînt nestăvilit au luptat pentru îndeplinirea ei.

Din materialele care s-au mai păstrat, mai ales din dosarele alcătuite de către comisia de anchetă pentru cei arestați, am identificat un număr de 94 de slujitori ai școlii care au jucat un rol însemnat în revoluția de la 1848. Unii dintre aceștia au fost prefecți ai revoluției (D. Jianu la Muscel, Nicolae Simonide la Argeș, Scarlat Turnavitu la R. Sărat, Aaron Florian la Ilfov și Dolj, Ion D. Negulici la Prahova, Ion Constantinescu la Teleorman). Alții au comandat legiuni în Transilvania (Axente Sever și C. Roman-Vivu). Cei mai mulți au fost comisari de propagandă.

Activitatea comisarilor de propagandă a fost mult apreciată de N. Bălcescu. „Țara e gata și credincioasă revoluției grație propagandei ce se face prin comisari. Din revoluție atît ne-a rămas și e mult", scria N. Bălcescu. Într-adevăr, chiar și după înăbușirea revoluției învățătorii și profesorii au căutat să întrețină aprinsă mai departe flacăra revoluției. În circulara Departamentului Trebilor din Lăuntru către comisiile județene se menționa că „învățătorii chiar și acum (după revoluție, n.n.) nu încetează de a întreprinde verice mijloace netrebnice ca să propovăduiască și să aducă în rătăcire pe locuitori, urmare cu totul împotriva duhului și cugetului părintesc al obladuirei" [12].

Convinși că numai prin luptă se poate cîștiga libertatea, comisarii au mers în mijlocul poporului învățîndu-l să lupte. Pe valea Reghinului, învățătorul C. Roman-Vivu, *conducătorul legiunii a XII-a care cuprindea 3 000 de oameni din 104 sate*, era în fruntea acestora, învățîndu-i cum să mînuiască armele, trezind în ei „conștiința puterii proprii", făcîndu-i să steargă din sufletele lor urmele robiei.

Țăranii din Romanați, înflăcărați de cuvintele învățătorului D. Oprescu (Oprinie), comisar la acel județ, juraseră că nu se vor mai întoarce de nu vor dobîndi noua constituție, fiind hotărîți a muri pînă la unul pentru libertate și drepturile lor, iar cei de la Muscel cereau să li se dea arme spre a lupta „pentru fericirea copiilor noștri" [13]. Învățătorul școlii naționale din Buzău, Vasile Gredeanu, organizase clubul revoluționarilor din oraș. Constantin Tănase, subrevizorul plășii Șerbănești, județul Olt, străbătea satele județului arătînd clăcașilor calea pe care trebuie s-o urmeze spre a scăpa de tirania boierească. Un vajnic apărător al drepturilor clăcașilor în tot timpul revoluției a fost profesorul Ion Ionescu de la Brad. Învățătorul Turcu arăta adunării de la Blaj că a sosit momentul ca țăranul să-și pretindă drepturile fără a se mai ruga de stăpînire.

Înfrățiți în lupta revoluționară, învățătorii și clăcașii au stat alături atît înainte de revoluție, cît și în zilele revoluționare ale anului 1848; alături au stat și după 13 septembrie 1848 în arestul Văcărești ului. Dosarele comisiei de anchetă prezintă alături de numele învățătorilor și profesorilor și pe cele ale țăranilor clăcași din satele teleormănene: Viișoara, Piatra, Suhaia etc. sau pe ale celor de la Islaz unde își desfășurase activitatea învățătorul și subrevizorul școlar din Celei, Radu Șapcă.

O interesantă prezentare a interogatoriilor luate țăranilor de la Islaz în închisoarea de la Văcărești face, în memoriile sale, învățătorul Ion D. Petrescu, ținut în arest în același loc cu luptătorii lui Radu Șapcă [14].

---

[12] Arhivele statului, București, M.C.I.P., dosar 1464/1848, f. 76.

[13] *Anul 1848...*, tom. III, p. 403.

[14] Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România, ms. 3708, f. 126—127, cf. Buchetul, Tîrgoviște, 1894, p. 84.

O activitate revoluționară entuziastă au desfășurat comisarii de propagandă în legătură cu recrutarea pentru „gvardia națională", organizarea de cluburi revoluționare, depunerea jurămîntului, sfințirea steagurilor etc. Învățătorul Ganciu Dumitru Cernea din Găești-Dîmbovița aduna „volintiri", arme și cai și îndemna pe săteni să facă săbii și sulițe [15]. Dascălii craioveni își organizaseră clubul revoluționarilor în clădirea Școalei centrale. Învățătorii V. Gredeanu și I. D. Petrescu făceau parte din clubul țăranilor din Buzău. Pe un exemplar de jurămînt depus în satul Bălănești (Olt), la îndemnul învățătorului Iancu Ionașcu, se aflau înscrise numele tuturor sătenilor. Ei juraseră că „vom fi credincioși voinței nației române", că „vom lupta din toate puterile" și că vom apăra cele 21 de punturi decretate de popol, jertfindu-ne viața chiar pentru dînsele și pentru națiе" [16].

Neșterse au rămas în amintirile dascălilor momentele înflăcărate ale acțiunii lor revoluționare. Despre ele vorbesc cu emoție învățătorul I. D. Petrescu [17], învățătorul Costache Codreanu [18].

La Ploiești, în mijlocul poporului pe care îl îmbărbăta la luptă, era fostul profesor de la Sf. Sava, I. D. Negulici. „Entuziasmul era mare și sublim, înscrierea la gvardia națională se făcea pe întrecere", scria el. În raportul său, învățătorul R. Burdeanu, comisar la Muscel, arată că vorbind țăranilor despre bărbații „ce au operat binele României" aceștia strigau într-o unire, „să trăiască libertatea, să trăiască România!" De la Gorj, învățătorul Gh. Călinescu relata că „Proclamația liberatoare s-a primit cu mare entuziasm și aclamație. La fel raportau învățătorii Simonide de la Argeș, Mihăescu de la Craiova etc.

Nicolae Nenovici, conducătorul școlii brăilene, menționa că a fost chemat în misiunea de propagandă de către N. Bălcescu și Al. Golescu. Învățătorul C. Stanciovici de la Slatina arăta în memoriul său cu privire la anul 1848 că, primind comunicări secrete de la Eliade și Chr. Tell, a plecat la Islaz de unde, alături de Eliade, Golescu, Tell, Pleșoianu și R. Șapcă, de dorobanți și de mulți săteni „cu coase și topoare", au mers la Craiova [19].

Frumoase amintiri din misiunea de propagandist are învățătorul I. C. Massim. Într-o scrisoare trimisă lui D. Golescu descrie felul cum și-a desfășurat activitatea în satele din județul Brăila.

Comisarii de propagandă subliniau în rapoartele lor și greutățile întîmpinate în acțiunea revoluționară. „M-am luptat cu toată forța a stîrpi ideile funeste și m-am silit ca prin pătrundere să pregătesc spiritele locuitorilor [20], scria învățătorul Șt. Turnavitu.

Unul din punctele înscrise în Proclamație pentru care au luptat cu avînt învățătorii a fost art. 16 în care se prevedea „instrucție egală și întreagă" pentru ambele sexe, înființarea de școli la sate, luminarea poporului etc. Neobosită a fost activitatea depusă în acest sens. Ei au fost organizatorii școlilor naționale din reședințele de județ și ai pregătirii candidaților de învățători de la sate, ei au organizat și primele biblioteci pe la orașe și au răspîndit cuvîntul scris în rîndul cititorilor, ei au făcut să crească numărul știutorilor de carte la sate cu toată împotrivirea boierimii, care, văzînd pericolul răspîndirii învățămîntului la sate, a căutat să frîneze dezvoltarea acestor școli. După cum raportau mai toți învățătorii, în preajma anului 1848 școlile sătești semănau

[15] Arhivele Statului, București, Comisia întocmită... dosar 65, f. 1.
[16] Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România. Ms. 3828, f. 19.
[17] I. D. Petrescu, *Op. cit.*, p. 84.
[18] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosar 1468, f. 392.
[19] Al. Ștefulescu, *Istoria Tîrgu-Jiului*, Tg. Jiu, 1906, p. 312.
[20] *Anul 1848...* tom. III, p. 421.

„mai mult a pușcărie decît a școală". Învățătorul Costache Codreanu de la Vîlcea menționează, de pildă, că în satul Vlădești „am găsit pe bietul învățător stînd într-o odăiță mică cu 7 copii, fără bănci, fără table, ba încă și fără foc" [21].

Ziua de 13 septembrie 1848 a adus o dată cu înăbușirea revoluției și grele suferințe pentru slujitorii școlilor: îndepărtarea lor din învățămînt, arestarea și condamnarea lor pe termene de la 5 luni închisoare la 7 ani muncă silnică.

După ce au fost arestați prin județele pe unde au luptat, revoluționarii au fost aduși la închisoarea de la Văcărești. Aici s-au întîlnit foștii elevi de la Sf. Sava cu profesorii lor, cu învățătorii de la sate și cu țăranii în mijlocul cărora propagaseră ideile revoluției. Împreună, profesori și învățători, țărani și muncitori așteptau aci osînda, „vinovații" că luptaseră pentru aceleași înălțătoare idei ale revoluției de la 1848.

Interogatoriile luate și jurnalele întocmite cu această ocazie constituie documente grăitoare privind participarea oamenilor școlii la revoluția de la 1848, participare care a fost prea puțin cunoscută în istorie. Lectura acestor documente scoate și mai mult în evidență activitatea revoluționară a slujitorilor școlii. Concluzia comisiei de anchetă era că „mai toți profesorii au fost mașina revoluției" [22].

În jurnalul încheiat după anchetarea învățătorului Scarlat Turnavitu, fost prefect al revoluției la Rîmnicu-Sărat, se arăta că s-a făcut vinovat de „netăgăduita disprețuire ce hrănea împotriva Regulamentului Organic", asistarea în calitate de cîrmuitor la arderea lui, „stăruirea în nepocăință, în urmări răzvrătitoare prin vorbe proaste și glasuri nechibzuite" în fața Curții Criminalicești etc. Scarlat Turnavitu se transformase din acuzat în acuzator. Declarat „de complicat în revoluție în mare grad", Curtea Criminalicească a hotărît pentru el cea mai mare osîndă ce s-a dat unui participant la revoluția de 1848, anume „munca Giurgiului pe soroc de 7 ani" [23].

Dascălul Grigore Mihăescu de la Craiova, fost magistrat al acestui oraș în timpul revoluției, a fost acuzat că a ars Regulamentul Organic și diploma rangului său de pitar și a fraternizat cu țăranii. Pentru aceste motive a fost osîndit la 6 ani de închisoare la Snagov [24]. De arderea Regulamentului Organic a fost învinuit și învățătorul I. Turcea de la Dăbuleni-Romanați.

Filele dosarului învățătorului Nicolae Nenovici de la Brăila sînt grăitoare în ceea ce privește activitatea sa revoluționară. Înainte de a se forma corpul de comisari, el a fost trimis de guvern în misiuni speciale, la Teleorman și la Olt. Întrebat la anchetă cine l-a îndemnat „a se însărcina cu o lucrare scîrnavă și vătămătoare liniștii obștii", N. Nenovici răspunde că această înaltă misiune i-a fost încredințată de N. Bălcescu și Al. Golescu [25]. La ancheta învățătorului R. Burdeanu de la Muscel se sublinia că este dovedită fără tăgăduire participarea sa „în fapte revoluționare", făcînd propagandă prin sate, invitînd pe țărani „în duhul și dorințele acelui nelegiuit guvern revoluționar" [26]. Învățătorul V. Gredeanu de la Buzău era învinuit că a fost „mădular" al clubului revoluționar din oraș, dovedindu-se „un înfocat revoluționar" [27]. Învinuiți de organizarea cluburilor revoluționare au fost și învățătorii Ioan Penescu de la Brăila, Dionisie Romano și I. D. Petrescu de la Buzău, Ion Codru-Drăgușanu de la Ploiești etc.

Unele cluburi revoluționare au fost înființate chiar în școli (la Craiova, Ploiești etc.).

---

[21] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosar 1267/1847, f. 5.
[22] *Idem*, ms. 749, f. 65.
[23] Idem, Comisia întocmită... dosar 169, f. 9.
[24] Anul 1848... tom. VI, p. 233.
[25] Arhivele Statului, București, Comisia întocmită... dosar 23/1849, f. 1.
[26] Idem, Comisia întocmită... dosar 22/1849, f. 3.
[27] Idem, dosar, 15/1849, f. 10.

În jurnalul încheiat lui Ion Gherman (Codru-Drăgușanu), dascăl la școala publică din Ploiești, se arată că în această calitate „a săvîrșit cele mai înflăcărate fapte de turburare" făcînd propagandă „cu patimă și dorință de izbutirea revoluției". În învinuirea acestuia se mai spune: „ai ținut cluburi în școala națională urcîndu-te pe catedra școlii și cuvîntînd cuvinte de mare turburare și fapte calomnioase pentru proprietarii și notabilii țării" [28].

Învățătorul Gh. Călinescu de la Gorj, interogat la 17 ianuarie 1849, este menținut la arest în continuare, deoarece se dovedise că a îndeplinit „în toată întinderea poruncile guvernului revoluționar și instrucțiile de comunism ale lui Eliade, asemenea misie fiind din cele mai primejdioase" [29].

Alți slujitori ai școlii au fost învinuiți pentru discursurile ținute și pentru propaganda făcută prin presa revoluționară. Astfel, la ancheta învățătorului Andrei Pretorian de la Pitești se menționa că „a fost unul din propagandiștii guvernului revoluționar, spre invitarea și aprinderea duhurilor, atît cu vorbirea prin sate către țărani, cît și prin scrieri trecute în zisele jurnaluri revoluționare [30]. Între cei care publicaseră articole în gazetele revoluționare „Pruncul romîn" și „Poporul suveran" sînt și dascălii Ion Ionescu de la Brad, Ion D. Negulici, Ion C. Massim, C. Aristia, C. Roman-Vivu, Axente Sever ș.a.

Suferințele îndurate de slujitorii școlii participanți la revoluție au fost grele. Unii dintre ei au fost condamnați la cîte 6 și 7 ani de temniță. Peste 10 000 zile de arest însumează timpul petrecut în închisoare, la 1848 de către oamenii școlii, care au îndurat, după cum declară Scarlat Turnavitu, „torturile cele mai negre". Purtat dintr-o închisoare în alta, de la Văcărești la Mărgineni, la Schitu Berca, în spitalul de la Colțea, acest neînfricat dascăl ajunsese în stare gravă în spitalul de la Ploiești [31].

Prins la Topliță, învățătorul C. Roman-Vivu este dus pe jos la Tg. Mureș, iar cînd n-a mai putut merge, a fost legat de cozile cailor și tîrît prin noroi. După un arest de șapte săptămîni la Cluj acesta este dus spre locurile natale, la Reghin, și omorît cu ciomegile la marginea orașului.

Chinurile îndurate în închisori n-au stăvilit însă activitatea revoluționară a slujitorilor școlii. În toate acțiunile întreprinse de conducerea statului, după data de 13 septembrie 1848, se vede teama pe care o avea de revoluție.

Din circulările trimise la județe reiese că chiar după înăbușirea revoluției oamenii școlii continuau munca de propagandă pentru țelurile revoluției. Într-o circulară a Departamentului din Lăuntru trimisă ocîrmuirilor județene se arată că învățătorii „fac și acum" propagandă printre săteni și, de aceea, li se cere acestora să fie cu mare atenție asupra lor, iar pe cei care „ar da pricină" de „cea mai mică revoluționară mișcare" să-i aresteze imediat [32].

Ocîrmuitorul județului Romanați cerea conducătorului școlii naționale din Caracal să convoace la reședința județului pe învățătorii de la sate și să-i convingă „să se părăsească de cele urmate în vremea căzutului guvern" [33].

Eliberat din arest pe motivul că are familie grea, Grigore Mihăescu, dascălul craiovean, este din nou arestat pentru că în întîlnirile sale cu țăranii făcea din nou propagandă în favoarea Constituției [34].

---

[28] Arhivele Statului, București, Comisia întocmită... dosar 62/1849, f. 27, cf. *Documente privind anul revoluționar 1848 în Țara Românească*, București, 1962, p. 659.
[29] Arhivele Statului, București, ms. 749, p. 37.
[30] Arhivele Statului, București ms. 749/f. 37.
[31] Arhivele Statului, București, Ministerul de Interne — Administrative, dosar 140/1848, f. 69.
[32] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosar 1494/1848, f. 18.
[33] Ibidem, f. 76.
[34] Anul 1848... tom. V, p. 65.

Într-un raport al administratorului județului Dolj se relata că la 27 septembrie un număr de 200 locuitori din Craiova, înarmați cu puști, sulițe, topoare și coase, având în frunte un comisar de propagandă și un preot, au vrut să înlăture pe noul administrator spre a-l înlocui cu profesorul Florian Aaron, fost prefect al revoluției la acel județ [35]. Între luptătorii din tabăra lui Magheru de la Rîureni (Vîlcea) era și dascălul C. Stanciovici de la Slatina. Dimitrie Iarca, dascăl la școala de la Colțea (București), la trei luni după revoluție, era învinuit că „împrăștie vorbe supărătoare pentru liniștea obștii". Aceleași învinuiri se aduceau învățătorului Vasile Urzescu de la Rușii de Vede.

La 16 martie 1848, Comisia de anchetă informează pe generalul Lüders că la Giurgiu se mai țineau încă „adunări și comploturi revoluționare", mai în toate nopțile, la casa lui Derbescu, la casa profesorului Z. Boerescu și la casa lui Gh. Ionescu.

Strălucita manifestare a slujitorilor școlii participanți la lupta revoluționară a maselor populare la 1848 face parte din vechea și nobila tradiție revoluționară a intelectualității noastre. Educatorii de azi ai tinerelor generații înregistrează cu legitimă mîndrie patriotică pilda vie a înaintașilor de la 1848.

Un document inedit privitor la școala din Goleşti întemeiată în 1826

Prof. dr. docent GEORGE FOTINO

Școala întemeiată la Goleşti de Dinicu Golescu, la 1 mai 1826, al cărei profil era acela al unei școli mari — programul ei fiind oarecum asemănător aceluia al Școlii de la Sf. Sava — a avut, din însuși anul întemeierii ei, dascăl și „școlarh" (adică „director") pe cărturarul transilvănean Aaron Florian. O vreme s-a crezut că numai el a fost dascăl al acestei școli. Cum însă programul ei era foarte cuprinzător — gramatică, aritmetică, învățătură creștinească, istoria universală, geografia continentelor, limba latină, grecească, nemțească, scriitorii clasici, mithologia, logica, metafizica, algebra, geometria, fizica, retorica etc. — este greu de presupus că numai Aaron Florian a predat învățămîntul atîtor discipline în această școală.

Într-un studiu privitor la școala din Goleşti [1] am arătat că și Ion Heliade Rădulescu, în anul 1827, a împărtășit învățătură de pe catedra ei, cum e probabil că au împărtășit și Dinicu Golescu și, desigur, și un profesor de muzică adus de la Sibiu de Aaron Florian. Astfel se credea pînă la descoperirea, printre documentele Goleștilor, a unei tipărituri în litere cirilice, necunoscută pînă astăzi și despre care nu face mențiune nici valoroasa lucrare *Bibliografia românească veche* alcătuită de Ion Bianu, Nerva Hodoș și Dan Simonescu. Este o tipăritură care ne înlesnește să lămurim două aspecte esențiale ale școlii din Goleşti și anume: 1. Printre dascălii acestei școli a fost, ceea ce nu se știa, și cărturarul transilvănean Nicolae Nicolau. 2. După moartea lui Dinicu Golescu (octombrie 1830), cînd Aaron Florian a părăsit Goleștii, ducîndu-se la Craiova, iar de acolo la București, la școala de la Sf. Sava, școala din Goleşti nu și-a închis porțile — așa cum se credea — ci a continuat a funcționa avînd ca „șco-

---

[35] *Anul 1848* ... tom. V, p. 1.

[1] *Școala din Goleşti* (1826), Editura didactică și pedagogică, 1966.

larh" — deci ca director — pe acela pe care ni-l destăinuieşte necunoscuta tipăritură, al cărei text îl reproducem în aceste pagini: pe cărturarul Nicolae Nicolau care, încă în timpul vieţii lui Dinicu Golescu, a fost profesor al acestei şcoli, aşa cum ne-o mărturiseşte el însuşi cînd scrie: „S-au aflat patrioţi şi fierbinţi iobitori de neam boiari mari ai pămîntului, carii hotărăsc şi pe la moşiile Domnialor să aşeze şcoale de obşte de mai multe limbi cu a domnialor cheltuială despre toate ceale de lipsă. Unul şi cel mai dintîio la acest bun şi sfînt lucru din aceşti boiari, şi binevoitorio al neamului românesc, este domnia sa de bun neam născut kyrie kyirie CONSTANDIN GOLESCU al *căruia împlinitorio bunei voinţei şi cugetării domniei sale m-am învrednicit a fi eu de domnia sa ales spre acest bun şi sfînt gînd al Domniei sale*".

Aşadar, la întrebarea: care au fost profesorii şcolii din Goleşti?, documentul nostru a răspuns: *a fost şi cărturarul Nicolae Nicolau*, despre a cărui activitate ştiinţifică am făcut menţiune în studiul nostru citat mai sus.

O întrebare pe care ne-am pus-o şi căreia noi i-am dat un răspuns care, desigur, poate forma obiectul unei controverse este aceea de a şti dacă acest cărturar braşovean, Nicolae Nicolau, a *precedat* pe Aaron Florian la conducerea şcolii, sau dacă a fost chemat *ulterior* ca dascăl al şcolii din Goleşti, căreia i-ar fi fost o vreme „şcolarh" (adică „director") după plecarea, în toamna anului 1830, a lui Aaron Florian la Craiova. În lipsa unei informaţii documentare, care să ne determine a da un răspuns afirmativ primei ipoteze, noi am dat un răspuns afirmativ celei de-a doua.

Ne-au determinat să ajungem la această concluzie următoarele fapte: mai întîi, despre Aaron Florian scrie G. Barițiu în prefaţa *Către Lectori* la *Opurile lui Caiu Cornelius Tacitu*, traduse de Gavriliu J. Munteanu, „Directoriu şi professoriu la gimnasiul romano-gr.-orient. din Brassiovu" (tipărită la Sibiu la 1871), că pe „Florianu... îl luase cu sine" de la Pesta „înfocatulu romanu boierulu Golescu". Or, Dinicu Golescu se întoarce de la Pesta în 1826 cînd, în luna mai, vesteşte întemeierea şcolii de la Goleşti. Cu o oarecare modulare a acestei informaţii „Telegrafu Român" (nr. 74 din 18/30 iulie 1887, anul XXXV) scrie că Aaron Florian în 1827 „trecu în Ţeara Românească. Acolo a stat ca învăţătoriu la Şcoala lui Dinicu Golescu din Goleşci".

O altă informaţie documentară, încă mai precisă — şi anume, o scrisoare a lui Ion Ghica trimisă lui Vasile Alecsandri — ne arată că Dinicu Golescu a înfiinţat „*sub direcţia distinsului profesor Florian Aaron* o bună şcoală la Goleşti" [2].

Aceste izvoare informative ni-l arată pe Aaron Florian ca dascăl şi director al Şcolii din Goleşti *în cel dintîi an* al acesteia (mai 1826—1827). În aceeaşi ordine de idei, ne întrebăm: cînd şcoala de la Goleşti se găsea doar în primul an de funcţionare, deci cînd în acel an învăţămîntul se preda numai *în clasa întîi*, se va fi simţit oare nevoie de *doi mari cărturari* ca Aaron Florian şi Nicolae Nicolau? De asemenea, dacă Nicolae Nicolau ar fi precedat ca „şcolarh", deci ca director al Şcolii din Goleşti pe Aaron Florian, nu ar fi oare firesc ca *el* să fi vestit deschiderea acestei şcoli şi să fi înfăţişat programul acesteia, aşa cum a făcut-o Aaron Florian prin a lui *Înştiinţare* (Annunciatio)?

Sîntem înclinaţi a răspunde la aceste întrebări că Aaron Florian a fost cel dintîi dascăl al şcolii din Goleşti. De altfel, pe Nicolae Nicolau îl aflăm în 1828 „profesor a şcoalei a 2-a" a bisericii Sf. Nicolae din Braşov [3]. De asemenea, o altă împrejurare ne face să formulăm ipoteza că Nicolae Nicolau va fi fost chemat mai tîrziu de Dinicu Golescu — poate chiar în 1830 — la şcoala din Goleşti: este, pe de o parte, faptul că acum şcoala aceasta ajunsese să aibă clase de un învăţămînt mai înalt (se ajunsese

[2] „*Revista Nouă*", II, p. 49—71.
[3] A. Bîrseanu, *Istoria şcoalelor centrale române din Braşov*, Braşov, 1902, p. 52.

în clasa a IV-a) şi că, deci, era nevoie şi de un alt învăţat cărturar care să-i fie dascăl, iar pe de altă parte şi faptul *că în acest an* Nicolae Nicolau a părăsit şcoala de la biserica Sf. Nicolae din Braşov „punînd slujba sa de bună voie jos"[4]. Nu ar părea oare întemeiată presupunerea că în cursul acestui an — 1830 — va fi fost chemat Nicolae Nicolau să fie şi el dascăl al şcolii din Goleşti, al cărei ctitor avea să-şi sfîrşească viaţa în octombrie al acestui an? Curînd după aceasta, Aaron Florian părăsind şcoala din Goleşti, socotim că aceasta a mai continuat o vreme sub conducerea „şcolarhului" Nicolae Nicolau.

Desigur, dacă noi informaţii documentare ar putea aduce unele precizări asupra acestei chestiuni, o modulare a poziţiei noastre în această chestiune ne-ar mulţumi în primul rînd pe noi.

★

Pentru contribuţia pe care *Chemarea* lui Nicolae Nicolau o aduce la cunoaşterea şcolii ctitorite în anul 1826 la Goleşti de către marele logofăt al Ţării Româneşti, Dinicu Golescu, o facem cunoscută cititorilor, redînd-o în textul său integral.

Cinstiţi lăcuitori ai Ţărei Româneşti,
şi mie fraţi în Xc!

Cu îndrăzneală frăţească, şi fără nici o făţărnicie viu a vorbi către toţi de obşte şi a zice acea care între toate Naţioanele Evropei este cunoscut şi arătat, cum că din Pămînturile Ţărei Româneşti curge miere şi lapte nu numai pămîntenilor, dar şi la oricare Naţion de oameni, care să învredniceşte a cunoaşte şi a afla aceste izvoare dulci.

Din locuri depărtate, strîmte şi năcăjite aleargă într-acest de Dumnezeu blagoslovit Pămînt, ca să împărtăşească de aceaste nesfîrşitoare şi dulci izvoare şi în puţină vreame, să îndestuleaze dă toate desfătările pămîntului, şi vieţuiesc norocit.

Aşa dar, pre oun Pămînt aşa blagoslovit lăcuind cineva şi dobîndind bunătăţile lui ceale fireşti, cu cuviinţă este, pre lîngă acestea, să să împărtăşéze şi de ceale duhovniceşti, sau sufleteşti bunătăţi şi daruri, ca mai multă cinste şi slavă să adaoge acestui vechio şi odinioară slăvit Neam al Pămîntului acestuia, adecă românesc.

Întrebînd pre ounul: prin care mijloc să-şi adaoge această cinste?, eu răspunz cum că mijlocul cel mai dintîio şi mai cu temeaio altul nu poate fi decît ori care Părinte, carele va fi dăruit de la Dumnezeu cu fii şi cu fiice, să fie îndatorat şi să voiască făr nici o pricină înprotvitoare a-şi da pruncii la vremea lor, adecă de mici, la Şcoală, care acum din Milostivirea Prea Înaltei Domnii pe la toate judeţile s-au aşezat şi s-au orînduit Şcoale a să învăţa fiii Patriei fără de nici o cheltueală.

Nu este numai acest mijloc spre îmbunătăţirea şi deşteptarea tinerilor şi fiilor Patriei; dar încă şi altul s-au adăogat lîngă aceasta, adecă: s-au aflat şi aşa Patrioţi şi fierbinţi iobitori de Neam boiari mari ai Pămîntului, carii hotărăsc şi pe la moşiile domnialor să aşeze Şcoale de obşte de mai multe limbi cu a Domniialor cheltuială despre toate ceale de lipsă. Unul şi cel mai întîio la acest bun şi sfînt lucru, din aceşti boiari, şi binevoitorio al Neamului Românesc, este Domnia sa de bun Neam născut Kyrie Kyrie CONSTANDIN GOLESCU, la căruia împlinitorio bunei voinţei şi cugetărei Domniei Sale m-am învrednicit a fi eu de Domnia sa ales spre acest bun şi sfînt gînd al Domniei Sale, din Pronia Dumnezeească povăţuit.

Aşa dar, cinstiţi lăcuitori ai acestui Pămînt blagoslovit, viu cu aceasta mai întîio din firească rîvnă către însuşi Naţionul mieu, al doilea din datoria dregătoriei meale de învăţătorio şi povăţuitorio spre fericirea sufletească, din adîncul sufletului mieu să vă poftesc şi să vă rog ca să nu fiţi nesocotitori acestor faceri de bine, care adevăraţii Patrioţi cu jertfiri de mari cheltueli şi dragoste adevărată spre Patrioţi voesc, ca după firească bunătate a Pămîntului şi pre lăcuitorii acestui Pămînt asemenea să-i facă.

Istoriile preacurat ne arată cum că barbare Naţioane dupe locuri sălbatece, pietroase şi neroditoare, ba încă din locuri noroioase şi bălţi, ridicară Oraşe, şi mari Cetăţi prin silinţa ounor vrednici de pomenire bărbaţi, în aceaste mainainte pustii locuri

[4] Revista *„Ţara Bîrsei"*, anul III, nr. 4, iulie—august, 1931, p. 324.

așezară orînduieli bune, Școale de învățături și de alte folositoare Științe. Și acum aceale locuri și Națioane întrec pre acélea, care lăcuesc pe locurile și pămînturile ceale din vechime dumesnice și bine roditoare.

Drept aceasta mare jeale este în unele inimi bine voitoare a vedea aceaste fericiri sufletești prin alte locuri și pămînturi, cum zisei odinioară pustii și sălbatece, și în Pămîntul cel mai bun spini și mărăcini sufletești, care mai de tot covîrșiră firea cea Dumnezească a sufletului. Oh! ce jeale și ce mîhnire este în sufletele acelora, carii văzură înflorirea barbarilor Națioane, și pre Naționul lor, cel odinioară slăvit, și de cît toate Națioanele mai luminat, acum dar, să-l vază întru adîncimea neștiinței și năravurile ceale mai vătămătoare sufletului!

De unde curge acest lucru? va întreba poate oarecare din lăcuitori. Din altă pricină nu poate urma, răspunz eu, decît din pricina Părinților, carii au fii și fiice, că aceia, nefiind îndulciți cu dulceața învățăturilor și Științelor, nu vor nici pre fiii lor să-i împărtășească de această dulceață, zicînd: „cum am trăit noi făr de Științe, vor trăi și ei, că nu sînt mai buni decît noi".

Oh! ce judecare fără cuvînt și împotriva Firei! Nu este dar déspre o parte de tot făr de cuvînt. Căci ounul carele nici de cum nu au gustat miere, cum poate pre judeca, sau cunoaște dulceața ei? Așa și acela, carele nu au gustat dulceața Învățăturei și folosul ei, cum poate să deosebească binele din rău. Unul ca acela să poartă numai de obiceaiorile, care din pruncia lui au luat, reale sau bune, după cum i-au fost Povățuirea, iar nu din judecarea minței.

Voi să aduc spre aceasta o prea firească pildă, și zic: care om va putea zice, cum că merele ceale pădurețe de prin păduri sînt întocma la vedére, la mărime, la gustul lor, ca și celea domnești de prin grădinile ceale bine lucrate? Negreșit, altul nu va putea zice așa un lucru, decît acela, carele poate nici o dată nu văzu alte mere, decît numai pădurețe. Așa dar, ounul ca acesta, cum poate să facă prejudecare între acéste doao soiuri de mere, cînd numai oun soio cunoaște?

Să vedem dar acum, și să ispitim, cum și în ce chip să deosibească acéste mere, și nu sînt oun fealio, căci dintru început au fost și aceale domnești numai pădurețe, și acum, ce mare deosebire au din cealelalte!

Lucrul și Adevărul este așa, adecă: firea pămîntului naște toate lucrurile numai oun fealio, iar iscusința și silința omenească le preface după pofta și gîndul său în tot chipul toate, cîte Firea crude sau sălbatece naște. Întru asemenea să poate judeca și de Firea omenească, că lăsînd cineva pre oun prunc numai în Firea lui care să naște, neauzind, sau nevăzînd de la nimen nimic, ce rămîne? Numai oun dobitoc, precum și adevărat este, dară deosebește din cealelalte dobitoace prin sufletul său cel cuvîntătorio. Lăsîndu-să dar singur între alte dobitoace, face și ea tot aceale firești lucruri, ca și acealea, între care să află.

Poate va zice cineva, cum că aceasta ce zic eu, sînt numai bîrfiri. Nu sînt bîrfiri, ci adevărate, că cercarea a multora și întîmplările le-au arătat adevărate.

Cine este dar acela, sau aceea, carii pot face pre Pruncul să să deosebească din cealelalte dobitoace? Mă va întreba cineva. Răspunsul spre această întrebare este arătat de sine, adică: aceia, carii l-au născut au cea mai dintîio datorie, adecă: părinții lor, ca să-i învețe și să-i povățuiască spre lucruri bune și pentru dînșii folositoare.

Este dar întrebare, de știu toți părinții acelea care sînt folositoare fiilor lor? Prea puțini sînt de aceia. Pentru ce nu sînt toți așa? Căci nu să învățară nici aceia mai bine de cît cum știu. Ce să facă dar aceia, carii nu știu să învețe pre fii și fiicele lor acelea, care să cuvine?

Să-i dea altora, ca să-i facă adevărați oameni, carii știu acest lucru cum să-l urmeaze. Aceia dar, carii sînt? Orînduiții Învățători, sau dascăli ai școalelor.

Așa dar, îndatorat este tot Părintele din firească datorie să poarte grije pentru buna creștere și norocirea fiilor săi la vremea lor, adecă, din pruncie, pînă cînd nu să sădesc în mintea și obiceaiul lor lucruri reale și spre nenorocirea lor, că apoi ceale bune învățături nu pot prinde rădăcini în minte, neavînd loc lîngă ceale mai dintîio înrădăcinate.

Acum nu poate zice nimenea spre îndreptarea sa că nu ar avea ounde să-și dea fiii spre deșteptarea minței și îmbunătățirea lor, că acum acest fealiu de mijloace s-au orînduit, adecă școale obștești prin toate locurile, și încă vezînd rîvna Părinților spre deșteptarea fiilor, și mai mult să vor înfierbînta de această sfîntă rîvnă și dragoste către patrioți, acei iobitori de patrie.

Să nu socotească cineva, cum că această rîvnă, carea s-au aprins în sufletul ounora, ar fi oun lucru omenesc, întru aceaste urmări nu lucrează alt ceva, decît bunătatea lui Dumnezeu, că acesta voiaște de la noi ca să-l cunoaștem și să-l mărim

neîncetat, nu dar numai din gură, dar și prin faptele noastre ceale bune și cuvioase Omenirei și să nu fim nemulțămitori pentru acel mare dar sufletesc, care ne-au deruit.

Să nu fim numai pentru odihna trupului îngrijiți, că acesta putrezește în pămînt, ci mai vîrtos pentru suflet, că acela este nemuritori. Și prin Învățături și fapte bune să hrănim și pre acest suflet, ca să ne învrednicim de fericirea cea viitoare, pre carea o nădăjduim. Drept aceasta, iar mai zic și vă poftesc ca să nu vă înpotriviți Proniei și voinței Dumnezeești, să nu vă părăsiți pruncii a nu-i da la învățătură avînd lesnire și prileji, că mare răspuns vor da Părinții pentru neîngrejirea fiilor lor în vremea judecății cei viitoare.

Din datoria mea cuvintezi Dumneavoastră la toți acestea și mă rog a nu fi nesocotite toate aceaste folositoare Învățături și Îndemnări.

NICOLAE NICOLAU
Școlarhul Școalei de la Goleşti

Facsimile din acest document inedit s-au publicat în nr. 11/1967 al „Revistei de pedagogie".

Rolul istoriei pedagogiei universale în cultura pedagogică a cadrelor didactice

MIOARA CIMPOIEȘ
șef de sector
Institutul de științe pedagogice

Importanța studierii istoriei pedagogiei universale pentru educatorul de profesie este deosebită, deoarece cunoașterea teoriilor, a doctrinelor pedagogice și a practicii școlare, îi înlesnește înțelegerea mai completă și mai complexă a diverselor probleme pedagogice, îi formează convingeri despre cele mai bune sisteme, principii și metode de educație, prin care se poate forma omul dezvoltat multilateral, corespunzător societății actuale, îi lărgește și îi îmbogățește orizontul profesional.

O judecată dreaptă asupra valorii unor idei, teorii și sisteme pedagogice, cît și asupra mijloacelor eficiente de aplicare a lor, nu se poate face fără o perspectivă istorică. De asemenea, cunoașterea sistemelor de educație din trecut și înțelegerea problemelor pedagogice care s-au pus de-a lungul vremii și a soluțiilor care s-au dat contribuie la formarea spiritului de observație și a celui critic al viitorilor profesori și educatori, îi stimulează să reflecteze, să dobîndească o viziune mai amplă asupra fenomenului pedagogic, asupra complexității acestuia.

Aprecierea justă a unui tip de școală sau a unor concepții pedagogice este condiționată însă de cunoașterea și analiza condițiilor istorico-sociale din momentul în care au apărut și au acționat; în acest fel, istoria pedagogiei contribuie la înțelegerea fenomenului educativ în lumina concepției materialismului istoric, participă la formarea gîndirii dialectice.

Perspectiva istorică pe care o oferă această disciplină pedagogică ne dă posibilitatea ca în privirea sintetică asupra gîndirii și mișcării pedagogice dintr-o epocă să facem aprecieri de valoare mai judicioase, deoarece timpul scurs și experiența dobîndită ne ajută să înțelegem mai corect și mai profund teoria și practica pedagogică. Privim educația, școala, gîndirea pedagogică din trecut, cu spiritul și exigența omului

de astăzi, înarmat cu o anumită concepție despre lume și viață și anume aceea materialist-dialectică ; așadar, trebuie să le apreciem atît în funcție de condițiile economico-sociale, de atmosfera politică și culturală a epocii în care s-au manifestat, cît și de ceea ce au adus nou, de contribuția lor la perfecționarea omului și la progresul social.

Cunoașterea istoriei pedagogiei universale ne trezește și ne întărește interesul pentru valorile culturale, ne deprinde să prețuim operele de seamă ale pedagogiei, sporindu-ne încrederea în posibilitățile imense ale omului ; astfel, ea are un rol important în procesul de educație în spiritul umanismului și optimismului creator.

Studierea acestei discipline îi înlesnește educatorului să vadă în om nu numai un consumator pasiv al bunurilor materiale și culturale create de înaintași, ci și un priceput și talentat continuator și creator de noi valori. De asemenea, îl ajută să înțeleagă ideea continuității și a perfecționării treptate a procesului instructiv-educativ, determinată de progresul culturii și civilizației umane, progres care, la rîndul său, este influențat de succesele obținute în direcția educației și instrucției omului.

Nu mai pot fi utile astăzi lucrări de istorie a pedagogiei bazate doar pe depistarea și adunarea de fapte și date, pe analiza empirică și pe ordonarea lor după criterii cronologice, pe cercetarea lor ca elemente ale fenomenului cultural, adică integrate nediferențiat în cadrul sferei atît de largi și cuprinzătoare a culturii. Înainte de a le cuprinde în istoria pedagogiei, datele, faptele, fenomenele trebuie identificate după criterii precis stabilite ca fiind specifice acestui domeniu. De aceea, sînt necesare acele studii, care, folosind categoriile de specialitate, delimitează din istoria culturii numai ceea ce este specific istoriei educației și instrucției și instituțiilor în care s-a realizat procesul educativ.

Desigur, istoria pedagogiei este în raport de strînsă interdependență cu istoria, istoria filozofiei, istoria literaturii, psihologia, sociologia etc., dar nu se confundă cu aceste științe. În cadrul procesului firesc de colaborare dintre științe, toate aceste discipline ajută însă istoriei pedagogiei la explicarea științifică a unor probleme pe care le ridică educarea și instruirea individului, a unor teorii și opere pedagogice, la înțelegerea cauzelor determinante ale apariției sau a ariei lor de răspîndire.

★

Cunoașterea istoriei pedagogiei universale contribuie la cercetarea sistematică, completă și complexă a fenomenului educativ, deoarece ne ajută să înțelegem mai bine apariția și etapele de dezvoltare ale acestuia.

O astfel de cercetare nu se poate dispensa de perspectiva istorică, deoarece procesul instructiv-educativ este un proces etern omenesc, dar în același timp și istoric, adică legat și condiționat de etapele de dezvoltare a societății omenești. De altfel, ideea însăși de moștenire pedagogică se întemeiază, în fond, pe această dublă perspectivă : a eternității și a vremelniciei unor idei și opere pedagogice, unor instituții educative, deoarece fiecare idee pedagogică, fiecare dintre operele și instituțiile școlare, au apărut într-o anumită structură istorico-socială, însă după dispariția acestei structuri mai rămîn totuși acele elemente care au contribuit la perfecționarea și progresul societății omenești. De exemplu, lucrarea *Cîteva cugetări despre educație* a lui J. Locke a apărut ca urmare a unor necesități de ordin economic, social, politic și cultural ale etapei istorice respective (perioada dintre cele două revoluții burgheze din Anglia) și în ea se înfățișa sistemul de educație a „gentlemenului". Unele idei care ulterior nu mai răspundeau unor necesități obiective și nu mai erau utile, nu s-au mai folosit, au căzut în desuetudine, au pierit ; s-au păstrat însă acele idei ale „înțeleptului englez" care pro-

movau formarea armonioasă a individului, dezvoltarea personalității lui active, creatoare (ideea educației fizice, a orientării practice-realiste și instrucției etc.).

Uneori, idei pedagogice novatoare, formulate de gînditori cu o minte îndrăzneață, dar într-o epocă în care nu existau și condițiile necesare pentru a fi traduse în viață decît sporadic sau parțial, au fost preluate și folosite în mod efectiv și generalizate, mult mai tîrziu, atunci cînd condițiile economico-sociale le-au impus. Astfel, filozoful și pedagogul umanist spaniol, din epoca Renașterii, J. L. Vivès (1492—1540), și marele pedagog ceh, I. A. Comenius, preconizau învățămîntul în limba maternă, realizat în unele școli (mai ales protestante), încă din secolul al XVI-lea, dar extinderea lui a fost posibilă abia în secolul următor. De asemenea, Comenius a formulat cerința potrivit căreia didactica trebuie să fie arta „universal-valabilă de a învăța pe toți, toate", cerință care a putut fi parțial realizată începînd abia din secolul al XIX-lea.

Condillac, — filozoful și pedagogul francez din secolul luminilor —, pornind de la ideea că orice copil este în stare să raționeze, concepea educația ca pe un proces de dezvoltare organizată a inteligenței dînd preferință metodelor care se adresau cu preponderență judecății și înlănțuirii logice a ideilor [1]. Dar, o astfel de educație și instrucție a *constituit* în vremea respectivă doar o încercare și s-a putut realiza treptat, devenind o preocupare importantă a pedagogiei mai ales în secolul nostru. Tot Condillac a susținut că este necesar ca orice copil să se auto-instruiască cercetînd personal, rolul educatorului fiind numai acela de a-i da o bună îndrumare. Această idee, aplicată sporadic de unii pedagogi experimentatori de noi sisteme educative, a fost reluată și tradusă în viață peste două secole, de reprezentanții școlii active.

Dacă în trecut s-a emis o multitudine de idei judicioase și valoroase despre educație și instrucție, se pune întrebarea: de ce epoca noastră este încă plină de frămîntări pe plan pedagogic, de căutare a unor soluții noi, eficiente în munca educativă, de reforme structurale ale învățămîntului?

Cam în același fel se punea problema și la sfîrșitul secolului trecut, cînd pedagogul Pierre Rousselot a încercat să răspundă la această întrebare în felul următor: „Una este să întrezărești anumite idei, și alta este să le urmărești în consecvența lor, să le dai un aspect metodic. Atîta timp cît nu au putut coborî într-un mediu apt să le recepționeze și să treacă în practica universală, ele vor rămîne literă moartă. Dar nu mor, totuși, ci se acumulează și sfîrșesc prin a forma un bogat izvor ce poate fi folosit în diferite feluri atunci cînd a sosit momentul" [2].

Un exemplu în acest sens ni-l oferă unii pedagogi din epoca noastră, dintre care amintim pe profesorul Alain (Emil Chartier, 1868—1951), cunoscut gînditor și scriitor umanist, care a folosit, pe lîngă propria sa experiență, și idei pedagogice formulitate de marii filozofi, înaintași ai pedagogiei, prelucrîndu-le însă într-un mod nou și ajungînd astfel la idei pedagogice proprii, uneori total diferite de ale acestora. Pornind de la ideea marii puteri a educației, avînd încredere, ca și înaintașul său Condillac, în posibilitatea copilului de a-și perfecționa gîndirea prin exercițiu, printr-o muncă intelectuală organizată și asiduă, Alain a ajuns să susțină unele idei originale, diferite de acelea ale pedagogiei clasice, idei calificate de unii pedagogi drept „paradoxale" [3]. Urmărind cu perseverență să facă din elevii săi oameni cu o minte ageră și cu un spirit viu, critic,

---

[1] G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI-ème siècle*, Paris, 1885, p. 154.

[2] P. Rousselot, *Pèdagogie historique d'après les principaux pèdagogues, philosophes et moralistes*. Paris, 1891, p. VIII.

[3] J. Leif, A. Biancheri, *Les doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, 1966, p. 299.

el a considerat că este mai bine ca în procesul de învățămînt să se meargă de la abstract la concret, acordînd în această privință cea mai mare importanță predării aritmeticii și geometriei. Este o pledoarie îndreptățită și pentru folosirea metodei deductive în procesul de învățămînt.

Pornind de la ideea că acțiunea, efortul intelectual, îl ajută pe elev să se dezvolte pe plan mintal, Alain susținea că un învățămînt plăcut, atractiv, este ineficient, riscînd să devină pentru copil doar un amuzament inutil, împiedicîndu-l să devină un om care gîndește și acționează liber și personal. Excluzînd însă învățămîntul atractiv, cerînd elevului un efort intelectual prea intens și continuu, se poate ajunge la o suprasolicitare a posibilităților copilului, fapt care ar avea drept consecință surmenajul și uneori repulsia față de învățătură.

Maurice Debesse — în a cărui operă pedagogică sînt prezente multe probleme ale educației actuale — a preluat și a prezentat într-un context nou elemente din teoriile pedagogice ale trecutului. Astfel el notează că doctrina pedagogică a lui Rousseau, expusă în opera Emile, revoluționară pentru vremea cînd a apărut, este astăzi depășită și ar fi nu numai inutil, dar și dăunător să o folosim doar pentru că autorul ei este considerat drept unul dintre precursorii educației noi. Și Debesse adaugă: „Modul cel mai bun de a onora un autor pe care îl admiri nu este acela de a-i lăuda opera, ci de a te sprijini pe ea, în efortul nou pe care îl întreprinzi" [4]. Este un alt exemplu de modul cum se pot folosi într-un fel nou, creator, unele idei pedagogice ale gînditorilor din trecut cu vederi înaintate, fapt care ne ajută la găsirea unor soluții corespunzătoare cerințelor stadiului actual de dezvoltare a științei pedagogice.

Cunoașterea ideilor unor astfel de pedagogi îi ajută pe profesori să aibă o atitudine mai critică față de practicile pedagogice transmise prin tradiție și să fie mai receptivi față de noile metode și mijloace de instrucție.

★

Unii pedagogi au considerat că în rezolvarea problemelor importante pentru o anumită etapă istoria pedagogiei nu le-ar putea da un sprijin efectiv. Profesorul și pedagogul G. G. Antonescu îi critica pe acei pedagogi „moderniști", care, admirînd prea mult prezentul, credeau că pot nesocoti trecutul. Printre aceștia, el enumera pe „entuziaștii sinceri pentru teorii și metode noi" (Meumann, Claparède, Binet), pe „entuziaștii diletanți în pedagogie" (unii medici, fiziologi și psihologi) care se înflăcărează cînd aud de metode noi, dar nu cunosc realizările din domeniul teoriei și practicii pedagogice de-a lungul timpului și pe acei care cred că atrag atenția asupra lor, trîmbițînd pedagogia nouă și atacînd-o pe cea clasică, „acei care consideră tot ce au făcut alți oameni și alte timpuri ca lipsit de valoare, lăsînd a se înțelege că de la ei se așteaptă mîntuirea" [5].

Criticile aduse de profesorul G. G. Antonescu sînt îndreptățite și în același timp se pot adresa și acelora care caută să elaboreze studii despre trecutul instituțiilor școlare sau despre activitatea și opera unor pedagogi și oameni de școală, fără o cunoaștere temeinică a istoriei pedagogiei universale și românești.

Pe o poziție similară cu aceea a lui G. G. Antonescu se situează astăzi pedagogul francez G. Snyders, care-i critică pe acei pedagogi care subestimează importanța și rolul istoriei pedagogiei, remarcînd faptul că această știință nu se bucură acum, în Franța, de prea mare trecere. „Pedagogia de astăzi, atît de preocupată — și pe bună dreptate — de a se sprijini pe psihologia copilului, pare să nu aibă nevoie să se spri-

[4] Maurice, Debesse, *Les étapes de l'éducation*, P.U.F., 1956, p. VI—VII.
[5] G. G. Antonescu, *Curs de istoria pedagogiei* (1920—1921), p. 25.

jine și pe trecutul său, pare să nu creadă că trecutul său ar putea să o ajute în rezolvarea problemelor actuale. Poate de aceea, pentru mulți, chiar noțiunea de istoria pedagogiei n-a dobîndit o existență reală" [6].

Ținînd seama de asemenea puncte de vedere, pedagogul de astăzi nu trebuie să ajungă la supra-aprecierea unor idei, concepții, sisteme și opere, elaborate de marii pedagogi, crezîndu-le suficiente sau perfecte și susținînd că nu mai avem nimic nou de adăugat la ele și, ca atare, nimic de realizat în acestt domeniu. Așa procedează unii comeniologi care consideră că toate problemele de didactică au fost puse și în mare parte rezolvate de marele pedagog ceh. De asemenea, unii adepți și continuatori ai lui Herbart pretindeau același lucru, referindu-se la opera pedagogică a maestrului lor. Un exemplu îl oferă acei educatori care și azi au rămas adepți fideli ai planului de lecție de tip herbartian, care la timpul său a constituit un real pas înainte în domeniul didacticii, ulterior depășit de mersul înainte al teoriei și practicii pedagogice românești și universale.

Considerăm că poziția justă în această problemă este aceea care nu duce nici la antiistorism și nihilism pedagogic, și nici la idealizarea pedagogiei din trecut.

Este un fapt demn de relevat că nu toate problemele actuale ale instrucției și ale educației care preocupă pe pedagogul de astăzi își au antecedente în concepțiile pedagogice din trecut. Fiecare epocă își are specificul său. Trăim într-o perioadă revoluționară din punct de vedere științific și tehnic; viața a devenit mult mai trepidantă, oamenii fiind nevoiți să răspundă la solicitări multiple și noi. Toate acestea duc la concluzia că este necesară și o revoluționare a științei pedagogiei și a tehnicii instructiv-educative.

René Hubert susține în această privință că nu se poate concepe în prezent o istorie a educației și învățămîntului fără cunoașterea genezei lor; în același timp însă istoria pedagogiei ne face să înțelegem că există unele probleme actuale care conțin date și elemente cu totul noi, care nu pot fi raportate la trecut.

În epoca noastră, ne aflăm confruntați cu o problematică pedagogică în mare parte nouă și originală. Dar înțelegerea și rezolvarea eficientă a acestei noi problematici necesită cunoașterea istoriei pedagogiei, care face posibilă „trecerea de la punctul de vedere istoric la cel al sociologiei pedagogice comparate". Pentru aceasta, istoricul pedagogiei nu trebuie să se limiteze „la observarea, descrierea și dacă este posibil la explicarea instituțiilor și sistemelor de învățămînt existente într-o societate dintr-o anumită epocă, ci trebuie să confrunte sistemele în vigoare din diversele societăți, făcînd analogii între ele, subliniind diferențele pe care le prezintă în evoluția lor" [7]. În acest fel a procedat, de exemplu, Emile Durkheim în cunoscuta sa lucrare *L'évolution pedagogique en France* (Paris, 1938).

★

Fiecare etapă istorică a năzuit spre realizarea unui anumit tip de om și a căutat mijloacele cele mai propice pentru a-l realiza. Uneori, pedagogii din momentul respectiv au găsit ideile corespunzătoare pentru a atinge idealul educativ urmărit; de multe ori însă, soluțiile nu au avut eficiența scontată. Astfel, istoria pedagogiei ne înfățișează diferite tipuri de educație care nu se succed la întîmplare, deoarece fiecare a apărut în cadrul unui context istoric și social diferit, dar în fiecare din acest tip nou de educație și instrucție se mențin unele forme ale tipurilor precedente. De pildă,

---

[6] G. Snyders, *La pédagogie en France au XVII-e et XVIII-e siècles*, P.U.F., 1964, p. 2—3.

[7] René Hubert, *Storia della pedagogia. Fatti e dottrine*, Roma, 1966, p. 10.

în Renaștere — epocă de mari transformări, pe toate planurile — apare și o amplă mișcare pedagogică prilejuită de dezbaterile purtate între reprezentanții diverselor orientări, însă problema centrală care a preocupat pe cele mai multe personalități (Erasmus, Rabelais, Ramus, Vivès, Montaigne) a fost aceea a profilării unui nou ideal de om. În opera lui Rabelais găsim conturat, cel mai bine, tipul de om al Renașterii. În opoziție cu concepția scolastică a evului mediu, el a susținut că natura este bună, perfectă, iar omul — parte a naturii — este, la rîndul său bun și perfectibil. De aceea, Rabelais a preconizat tipul omului universal, dezvoltat armonios, pe toate planurile, înzestrat cu toate cunoștințele, căruia nu-i era străin nimic din ceea ce este „omenesc". El susținea că omul trebuie să fie eliberat de orice constrîngere, pentru că numai astfel se poate dezvolta în toată plenitudinea posibilităților sale. Maxima sa: „fais ce que voudras" (fă ce vrei) ne arată atît concepția sa despre idealul de educație, cît și mijloacele prin care se poate atinge acest ideal. Rabelais „renaște" astfel cultul pentru armonia dintre dezvoltarea fizică, perfecțiunea morală și strălucirea spiritului, care aparține idealului întrezărit de cei mai înaintați gînditori și educatori ai antichității greco-romane. Alături de cultul naturii, se menține în pedagogia Renașterii și cultul textului scris în limbile latină și greacă. Cărțile anticilor constituie acum surse de cunoștințe pozitive, iar nu simple mijloace de cultură estetică; este aici și o reminiscență a instrucției formale din evul mediu, realizată prin intermediul cărții.

Un alt exemplu de acest fel îl constituie societatea americană din prima jumătate a secolului al XX-lea, care și-a format tipul său de om, în raport cu necesitățile sale de dezvoltare. Idealul educativ american este întruchipat în noțiunea de „bussinesman", adică omul cu o concepție pragmatică despre viață, întreprinzător, înzestrat cu cunoștințe realist-practice, care știe să se descurce în orice împrejurare. Acest tip de om s-a concretizat într-un ideal educativ formulat îndeosebi în opera pedagogică a celui mai reprezentativ filozof și pedagog american al epocii — John Dewey. Omul preconizat de John Dewey este un om al societății americane contemporane, care păstrează însă și unele note specifice ale tipurilor precedente, ca, de exemplu, unele trăsături al „gentlemenului" lui John Locke sau ale „omului naturii" al lui Rousseau.

Urmărind istoric problema idealului educației, educatorul de astăzi — înțelegînd prin aceasta toate cadrele didactice, nu numai diriginții sau profesorii de pedagogie — trebuie să aibă clar în minte idealul de om de care are nevoie societatea contemporană din țara respectivă și să se străduiască pentru a găsi cele mai bune mijloace și metode în vederea realizării lui.

Istoria pedagogiei pune în evidență marele rol al educatorului, care, în condițiile istorico- sociale și ale specificului național al unui popor, dintr-o anumită perioadă, a știut să dirijeze dezvoltarea posibilităților care există în copil, în direcția realizării tipului de om necesar epocii respective. Mai mult decît atît, educatorul cu vederi noi, progresiste, a întrezărit și profilat tipul de om al viitorului.

Unii pedagogi, dorind atît de mult realizarea unui alt sistem de educație decît cel din societatea existentă, au pus accentul prea mult pe formarea omului societății viitoare (așa cum au făcut, îndeosebi, socialiștii utopici), scăpînd din vedere sau neapreciind suficient prezentul, cu condițiile, posibilitățile și necesitățile sale; în felul acesta ei n-au putut să-și aducă o contribuție reală la formarea și desăvîrșirea tipului de om al acelei epoci.

Așadar, fără a nesocoti importanța unei pedagogii prospective, pedagogul de astăzi trebuie să-și întoarcă privirile și spre trecut, preocuparea permanentă rămînînd însă, în primul rînd, educarea copilului de astăzi, pe care trebuie să-l cunoască sub

toate aspectele, cu năzuințele și preocupările lui, pentru a-l putea educa în conformitate cu idealurile societății socialiste.

Înflorirea economică a acestei societăți este condiționată și de formarea unui tip de om cu o pregătire științifică solidă, cu ingeniozitate, capabil să găsească soluții noi la problemele ridicate de progresul continuu al științei și tehnicii. Așadar, se urmărește formarea specialistului, care, fără a rămîne limitat numai la specialitatea sa, trebuie să cunoască esența, noțiunile fundamentale ale științelor, spre a se putea adapta la situațiile concrete, proprii epocii noastre, de mari frămîntări, dar și de mari progrese sociale și culturale.

Tipul actual de om continuă pe o treaptă nouă, superioară, tipul de om al umaniștilor Renașterii, în sensul că pentru a putea să-și realizeze sarcinile ce îi vor reveni are nevoie de o cultură generală, realistă și umanistă, nepunîndu-se însă accentul pe imensitatea cunoștințelor, imposibilă de cuprins azi de o minte omenească, ci pe elementele esențiale, care îi formează judecata și îi dau plasticitatea mintală și abilitatea în găsirea mijloacelor de adaptare la situațiile noi pe care trebuie să le rezolve.

Studiile de istorie a pedagogiei universale trebuie să fie puse în slujba rezolvării problemelor actuale ale instrucției și educației. De aceea, se impune ca studierea acestui domeniu să fie realizată în lumina cerințelor actuale ale practicii și teoriei pedagogice. Prin urmare nu este vorba numai de o cunoaștere a istoriei activității educative și a gîndirii pedagogice cu titlu informativ sau din motive de erudiție, ci de strădania de a desprinde din experiența trecutului idei și sugestii în vederea găsirii celor mai potrivite soluții la unele probleme esențiale ale pedagogiei actuale, de a desprinde liniile directoare ale educării cetățeanului de mîine, care va prelua și va duce mai departe opera de desăvîrșire a societății noastre.

Referindu-se la actualitatea cercetărilor de istorie a gîndirii pedagogice, pedagogul polonez Bogdan Suchodolski, scrie: „Cercetările de istoria gîndirii pedagogice nu au drept urmare numai îmbogățirea cunoștințelor noastre despre trecut, ci pot contribui în mare măsură la rezolvarea într-un mod precis a problemelor pedagogiei actuale" [8].

Studierea problemelor importante ale pedagogiei, ca, de exemplu: idealul educației, educabilitatea, metodele de educație și instrucție, disciplina etc., implică și cunoașterea felului cum s-au pus și s-au rezolvat aceste probleme în trecut, căutîndu-se să se evite erorile ce s-au făcut, să se utilizeze experiența pozitivă înregistrată în decursul timpului. În această direcție sînt de un real folos studiile de pedagogie istorică, studii care, aprofundînd pe verticală — adică sub aspect istoric — o problemă din domeniul pedagogiei generale, lărgesc orizontul pedagogului și îi înlesnesc o înțelegere mai profundă și mai complexă a acestei probleme. Astfel de studii contribuie la îmbogățirea și la ridicarea nivelului teoretic al pedagogiei ca știință. Cu un astfel de scop au și fost realizate diferite lucrări de pedagogie istorică [9].

O mare importanță în această direcție o au și monografiile de pedagogi, care includ, pe lîngă datele privind contribuția adusă de aceștia la dezvoltarea educației și învățămîntului, și portretul fizic și mai ales moral al pedagogilor respectivi. Viitorul educator găsește în viața acestora exemple de muncă încordată, de dragoste și de încredere față de copil, de perseverență, care îi formează conștiința propriei sale

---

[8] B. Suchodolski, *Începuturile pedagogiei ca știință*, în rev. „Paedagogica historica", Gant, 1967, p. 230.

[9] Ca de exemplu: P. Rousselot, *Pédagogie historique d'après les principaux pèdagogues, philosophes et moralistes*, Paris, 1891; I. Brubacher, *A history of the problems of education*, New York, 1966.

misiuni, ceea ce constituie pentru el un îmbold în activitatea sa viitoare. De asemenea, îl învață să muncească în mod conștient, disciplinat, temeinic, în vederea atingerii țelului propus, adică acela de a deveni la rîndul său un om adevărat și un bun educator. În același timp, îl ajută să-și însușească o bună pregătire pedagogică teoretică și practică, îi deschid orizontul unei largi culturi generale și profesionale.

*

Studiul istoriei pedagogiei universale are un rol important și în înțelegerea istoriei pedagogiei românești, deoarece ajută la explicarea problemelor specifice gîndirii pedagogice din țara noastră, plasîndu-le într-un cadru larg, european. În același timp, oferă dovezi de ordin istoric că școala și gîndirea pedagogică românească nu s-au dezvoltat izolat, ci s-au integrat în mișcarea pedagogică generală europeană.

Idei pedagogice înaintate în opera și activitatea umanistului român Nicolae Olahus (1493—1568)

Lector univ. EMIL DOMOCOȘ

La 17 ianuarie 1968 s-au comemorat 400 de ani de la moartea remarcabilului umanist romîn Nicolae Olahus [1], cunoscut în Europa întreagă prin activitatea și opera sa (vezi anexa).

Opera sa a fost scrisă în limba latină, iar lucrările păstrate și cunoscute pînă în prezent tratează importante probleme pe tărîmul istoriei, diplomației, literaturii, filozofiei, pedagogiei, teologiei etc.

În opera sa, un loc important îl ocupă activitatea desfășurată pe tărîmul școlii, învățămîntului și educației. De problemele școlii și educației Nicolae Olahus s-a ocupat din tinerețe și pînă în ultimele clipe ale vieții sale.

Cunoscător al operelor unor pedagogi din Țările de Jos (între care Erasmus de Rotterdam deținea locul de frunte), din Italia, din Austria, ca și al noilor forme de organizare a școlilor din timpul Renașterii din aceste țări pe care le-a și vizitat cu interes pentru realizările lor didactice (Louvain, Gand, Bruxelles etc.) și din Germania (în special opera și lucrările lui Filip Melanchton), Nicolae Olahus va reflecta în lucrările pedagogice și în activitatea sa de organizator și de reformator al școlii și al învățămîntului noile principii, metode și forme instructiv-educative specifice climatului spiritual al Renașterii din Europa primei jumătăți a secolului al XVI-lea. După reîntoarcerea sa din Țările de Jos (1543), Nicolae Olahus ocupă importante funcții de stat și ecleziastice, poziție ce i-a permis să ia o serie de măsuri în legătură cu organizarea învățămîntului.

---

[1] Ioan Lupaș, *Doi umaniști români din secolul al XVI-lea*, An. Acad. Române, Secția istorie, Seria a III-a, tom. 8, 1928; Ștefan Bezdechi, *Nicolae Olahus — primul umanist de origine română*, Aninoasa-Gorj, 1939; *Istoria Românieî*, vol. III, Editura Acad. Republicii Socialiste România, 1962, p. 697—699; *Istoria gîndirii sociale și filozofice în România*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1964, p. 53 și urm.; *Un descendent al voievozilor români de pe Argeș*, în revista „Argeș" nr. 12/1968, p. 6 ș.a.

În reorganizarea învățămîntului și în aplicarea reformelor sale școlare, el a pornit *de la critica ascuțită a lipsei de cultură a unor nobili, a preoților și călugărilor, ca și a altor reprezentanți ai clerului din timpul său*, precum și de la constatarea că școlile existente nu realizează mare lucru. De aceea, subliniază Olahus, este necesară o *reformare și restaurare a școlii*. Acest aspect a fost mai puțin evidențiat și studiat de cei care s-au ocupat de moștenirea pedagogică a lui Nicolae Olahus.

★

Nicolae Olahus este considerat de istoricii și pedagogii români [2], dar și de cei de peste hotare [3], *unul dintre cei mai de seamă reformatori ai școlilor elementare, secundare și superioare din timpul său în Europa*. Cu toate acestea, în lucrările de sinteză de istoria pedagogiei românești și universale, apărute la noi în trecut, ca și în anii din urmă, *activitatea și opera pedagogică a marelui cărturar român* nu este nici amintită.

Cît privește *importanța și amploarea reformelor școlare* realizate de Nicolae Olahus, trebuie să menționăm că ele nu s-au redus numai la orașul Tîrnavia și împrejurimi. Dimpotrivă, experiența înaintată realizată în organizarea școlilor din Slovacia a fost preluată de o serie de alte orașe și regiuni din centrul Europei, extinzîndu-se, datorită modului nou, rațional și temeinic în care a fost concepută, pînă în Transilvania ș.a. Epistolele sale adresate unor oameni de cultură și organizatori ai învățămîntului din Transilvania — Mailath, More (din ținutul Hunedoarei) și altor români, ca și cele adresate lui Nicolae Gerendi — episcop de Alba Iulia, Brodericus (din Brașov) ș.a. — relevă legăturile și influența lui Nicolae Olahus asupra culturii și organizării învățămîntului din această regiune românească. *Modelul școlilor și regulamentelor școlare inițiate de Nicolae Olahus s-a reflectat și mai tîrziu în organizarea liceelor catolice din Alba-Iulia și Cluj* (create de iezuiți în 1579), care, după cum este cunoscut, au fost frecventate de mii de elevi români [4], printre care vîrfuri ale culturii noastre din secolul al XIX-lea (George Barițiu ș.a.). De asemenea, este necesar să subliniem și faptul că *el a reușit să antreneze conducerea statului feudal* pentru a le sprijini, răspîndi și chiar generaliza. Astfel, datorită faptului că Nicolae Olahus avea un deosebit prestigiu ca om de cultură și ocupa funcția de episcop, iar apoi și pe aceea de arhiepiscop primat și regent al Ungariei, el a reușit ca și în *Decretele regale și în alte acte oficiale importante* să introducă prevederi referitoare la dezvoltarea rețelei de școli, ca și o mai atentă tratare a învățătorilor și profesorilor.

Legile școlare emise de Nicolae Olahus, atît orientarea cît și conținutul lor, nu pot fi explicate științific numai după starea de idei a timpului, după încadrarea lor în climatul Renașterii, sau în funcție de îmbunătățirea procesului de învățămînt, ci numai considerînd că acestea își au rădăcinile în condițiile de trai materiale, ele fiind o parte importantă a suprastructurii. În cazul legilor școlare emise de el, care conțin prevederi progresiste importante, observăm că se duce lupta pentru cîștigarea *de partea religiei catolice a unor popoare și pături sociale și se fac concesii unor clase sociale asuprite.*

---

[2] Onisifor Ghibu, *Din istoria literaturii didactice românești*, I, București, 1916, p. 4; Ioan Lupaș, *Doi umaniști români din secolul al XVI-lea*, An. Acad. Române, Secția istorie, Seria a III-a, tom. VIII, 1928, p. 6; Nicolae Albu, *Istoria învățămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944, p. 13, 17, 28 ș.a.

[3] V. Fraknoi, *Învățămîntul din țară și de peste hotare în secolul al XVI-lea*, Budapesta, 1873; A. Ipolyi, *Școala din Tîrnavia în sec. al XVI-lea*, în *Katholikus Szemle*, 1887; R. Bekefi, *Nicolae Olahus îndrumător al școlilor din Tîrnavia*, în *Szazadok*, 1897; Br. Varsik, *Narodnostny problem trnavskej university*, Bratislava, 1938 s.a.

[4] Onisifor Ghibu, *Catolicismul unguresc în Transilvania*, Cluj, 1924, p. 154.

Ba mai mult, pentru cîștigarea sătenilor, a maselor de iobagi, legile emise de el prevedeau importante măsuri legate de culturalizarea și răspîndirea științei de carte, prin crearea de școli populare sătești în comune etc., încă din prima jumătate a secolului al XVI-lea, lucru pe care îl încurajau și reprezentanții reformelor religioase (Melanchton ș.a.). Avînd înalte funcțiii ecleziastice, dublate și de cele de stat, și cum mai ales biserica se ocupa pe atunci de organizarea școlilor, a întreprins o serie de măsuri menite să-i determine pe subalternii săi să acorde cea mai mare atenție școlilor, în lupta împotriva reformelor religioase. Astfel, el *a elaborat și emis o serie de instrucțiuni și scrisori prin care i-a obligat pe preoți ca să se preocupe de crearea de școli primare, ca școli comunale, și de întreținerea învățătorilor la sate* etc. Unii cercetători de peste hotare, care au studiat moștenirea culturală și pedagogică a lui Nicolae Olahus (A. Ipolyi, Vojtech Bucko), au subliniat faptul că legile și decretele regale emise după 1543 referitoare la atribuțiunile în legătură cu dezvoltarea bisericii și școlii au fost opera episcopului român Nicolae Olahus [5]. Multe dintre aceste decrete regale conțin importante prevederi referitoare la școală, la educație. Astfel, Decretul semnat de regele Ferdinand, din 1548, prevede sarcini importante pentru episcopi, prepoziți, abați, menite să îmbunătățească moravurile oamenilor și să asigure instruirea și învățătura de carte a iobagilor, spre a statornici astfel religia. Articolul 6 al decretului amintit cuprinde importante paragrafe referitoare la instruirea tineretului și a adulților [6]: „(1) Să trimită, fără întîrziere, în toate părțile arhidiaconi și vicearhidiaconi și alții, pentru a instrui plebea (mulțimea)...".

Încă din timpul cît a fost episcop la Zagreb (1543—1548), Nicolae Olahus a organizat școli sătești comunale, în care, după serviciul divin, tineretul trebuia să *capete și cunoștințe elementare de scriere, de citire, de literatură și cunoștințe din diverse științe*. Învățătorii și chiar elevii erau sprijiniți material din averile mînăstirilor [7].

Decretul menționat mai sus sublinia și necesitatea formării unor tineri pregătiți în gimnazii, în spiritul unei bune învățături: „quis in gymnasiis, bonis litteris operam dant, gratiose providere, ita ut studia ipsorum continuare, et perficere possint" (art 7).

Activitatea lui Nicolae Olahus, ca reformator al școlilor la mijlocul secolului al XVI-lea, este subliniată de importantele documente școlare elaborate ca arhiepiscop de Strigoniu și primat al Ungariei (după 1553), avînd sediul la Tîrnavia (Slovacia).

Expus în fața personalităților timpului din orașul Tîrnavia, chiar în ziua de anul nou (1554), actul la care ne referim, cu titlul „Restauratio scholae Tyrnaviensis", constituie un document de reformare a școlilor din acel oraș, care pornește de la rolul mare al școlii și învățămîntului în viața statului și în viața socială: „Deoarece atît pentru răspîndirea credinței creștine... cît și pentru conducerea orașelor și administrarea statelor este necesară o reformă a școlii" [8]...

O altă idee care stă la baza reformei școlare realizate de el este *larga participare a notabilităților orășenești* la discutarea și la asigurarea cu fonduri și donații a bazei materiale a învățămîntului. Importantă ni se pare în acest cadru *ideea democratizării școlii*. O mare atenție se acordă asigurării subvențiilor școlii, care se prevăd a fi rea-

[5] Arnold Ipoly, *A Nagyszombati iskola a XVI szazadban*, Katolikus Szemle, 1887, p. 48; Dr. Vojtech Bucko, *N. Olahus și timpul său*. Bratislava, 1940, p. 90—91.

[6] *Corpus Juris Hungarici*, (vol. I), Buda, 1822, p. 396.

[7] Dr. Vojtech Bucko, *Op. cit.*, p. 91.

[8] *Restauratio scholae Tyrnaviensis*, în Th. Vojtech Bucko, *op. cit.*, 192. (Documentul este publicat, de asemenea, în limba latină în Anuarul Gimnaziului superior episcopal catolic din Tîrnavia (Nagyszombat) pe anul 1894—96 de Horvath Zoltan, p. 155—162; iar în limba cehă îl publică Vajcik Peter, în *„Școala și învățămîntul în Slovacia în secolul al XVI-lea"*, Bratislava, 1955, p. 70—75.

lizate prin taxe școlare date de elevi, însă diferențiat după veniturile părinților, astfel ca elevii săraci să plătească puțin sau chiar de loc.

Nicolae Olahus subliniază apoi *ideea ridicării prestigiului școlii, a gimnaziului*, printr-o judicioasă muncă de organizare și de conducere a treburilor din școală, și, mai ales, *prin selecționarea cu deosebită grijă a personalului didactic*. Astfel, în fruntea școlii, statutul lui Olahus prevede un *lector*, ajutat de un *sublector* (sau rector), acesta din urmă fiind „selecționat cu grijă, întrucît are în grija sa... conducerea școlii și... instruirea tineretului... el fiind un bărbat erudit..., care să fie profesor de arte" [9].

De o valoare cu totul remarcabilă este și o altă lege școlară elaborată de Nicolae Olahus, la 20 februarie 1558: „Modus et ordo regendae Scholae Tyrnaviensis" [10]. Acest document este de fapt *un statut* al școlii din Tîrnavia, care cuprinde trei părți distincte:

a) *Prima parte* se referă la conducerea școlii, la atribuțiile rectorului, sublectorului, la raporturile acestuia cu Capitlul (consistoriu), cu primarul (Plebanul) și cu forurile locale, la sarcinile în conducerea procesului instructiv-educativ, în controlul și îndrumarea profesorilor, în aplicarea pedepselor.

b) *A doua parte a statutului, De magistris*, cuprinde prevederi legate de sarcinile fiecărui profesor (erau deja 5 profesori de specialitate); de asemenea, cuprinde prevederi în legătură cu ținuta, cu comportarea, cu atitudinea profesorilor, cu relațiile lor în societate, datoriile față de conducerea școlii, față de elevi. Deosebite sînt precizarea cuprinsă în această parte cu privire la instituirea *orarului școlar săptămînal* în școala creată de Nicolae Olahus și indicațiile pe zile în legătură cu predarea diferitelor discipline, ca și indicarea modului în care profesorii să lucreze cu elevii.

Sînt prevederi în legătură cu plata salariilor profesorilor și cu întreținerea acestora, cu concursul forurilor orașului și, în special, al primarului.

c) *Partea a treia, De discipulis*, cuprinde îndatoririle elevilor, regulile de comportare ale acestora față de profesori în diverse împrejurări de studiu din școală, cu prilejul diferitelor serbări și aniversări, ca și în afară de școală. De asemenea, cuprinde indicații despre recompense și pedepse, și aplicarea lor la elevi, despre lectura și alegerea cu grijă a cărților, despre dreptul și privilegiile date de bacalaureat.

Un moment însemnat îl marchează *O altă dispoziție a Sinodului ecleziastic din Tîrnavia* (1560), prin care Nicolae Olahus a hotărît ca în toate parohiile diecezei, în comunele în care sătenii vor putea contribui cu cheltuiala lor sau a bisericii, să se treacă la organizarea de școli sătești, luîndu-se măsuri pentru angajarea și întreținerea învățătorilor „modești și cinstiți".

Deosebită este preocuparea lui Nicolae Olahus pentru dezvoltarea învățămîntului superior. El are marele merit de a crea instituții de grad universitar la Tîrnavia, prin documentul școlar „Litterae fundationalis seminarii Tyrnaviensis", emis în 1566.

Ideile sale inovatoare în învățămînt și în ce privește educația tineretului s-au referit nu numai la organizarea școlilor, ci au cuprins profund *conținutul învățămîntului și procesul instructiv-educativ*.

Ca și alți umaniști ai Renașterii, Nicolae Olahus a subliniat în repetate rînduri rolul mare al educației intelectuale în pregătirea tineretului. Ca și Erasmus și alți pedagogi ai timpului, el a combătut ignoranța, îngustimea de spirit. Totodată, Nicolae Olahus relevă forța cunoștințelor, rolul științei și necesitatea luptei împotriva prejudecăților.

---

[9] Este vorba de „arte liberale". *Restauratio...*, *Op. cit.*, p. 192.

[10] Documentul a fost publicat pentru prima dată în limba latină în revista „Magyar Sion" (martie, aprilie, mai) 1867, de Bela Olgyay; a fost reprodus în limba latină de Z. Horvath, în Anuarul Gimnaziului superior catolic episcopal din Nagyszombat (Tîrnavia) 1894—95, p. 162—173; a fost tradus de Peter Vajcik în limba slovacă, în *Skolstve, studjine a skolske poriadky na Slovensku XVI storoci*, Bratislava, 1955, p. 75—80.

El face elogiul înțelepciunii, al prestigiului lui Erasmus („Elegie" la moartea lui Erasmus), care, datorită culturii spiritului său, calităților sale intelectuale, este arătat că a răspîndit lumina în jurul său „ca o stea fără pereche luci" [11].

Nicolae Olahus relevă rolul cărții, al instruirii și autoinstruirii în desăvîrșirea personalității umane: „Dacă e-n mine ceva / Recunosc că e doar o scînteie / Apoi aceasta-nvățai de la tăcutele cărți" [12].

Pornind de la asemenea considerații, Nicolae Olahus cuprinde în conținutul învățămîntului — la gimnaziul organizat în Tîrnavia — o serie de prevederi importante pentru educația intelectuală a elevilor. El recomandă ca elevilor sublectorul „...să le picure și să le întipărească în minte gramatica, ce este poarta de intrare (începutul) pentru toate științele, cu toate părțile ei componente, și anume, prosodia, ortografia, etimologia și sintaxa" [13]. Cu acest prilej, subliniază rolul deosebit al „gramaticii", concepută drept un complex și avînd un mare rol formativ, adică, după cum spune el, „...poarta de intrare pentru toate științele".

Un mare rol acordă Nicolae Olahus studiului literaturii în pregătirea elevilor și, mai ales, poeticii: „Apoi, dintre poeți să le fie explicați Virgiliu, Horațiu, Ovidiu, cu excepția unor lucrări desfrînate, și Terențiu" [14].

În cadrul gimnaziului din Tîrnavia, Olahus subliniază rolul și locul retoricii: „De asemenea, între *oratori* recomandă pe Cicero și Quintilian" [15].

Nicolae Olahus introduce și studiul unor elemente de istorie în conținutul instrucției elevilor: „De asemenea, dintre *istorici*, Tit Liviu, Salustiu și Comentariile lui Caesar" [16].

În legătură cu *desfășurarea procesului de învățămînt*, Nicolae Olahus a introdus noi și interesante forme de predare a cunoștințelor, între care, în primul rînd, *lecțiile*. De aceea, pe lîngă sublector, se prevede utilă angajarea unor „profesori docți, care să le poată expune elevilor lecțiile *ca de la ei*, cît și *să repete* lecțiile auzite de la sublector elevilor particulari și să poată *să facă exerciții* și să-i examineze pe elevi" [17] (sublinierea — E. D.).

Pe lîngă organizarea predării pe lecții, care se știe că abia apăruseră pe plan european din inițiativa lui Filip Melanchton, un rol important se arată în Regulamentul școlii că revine „examinării și verificării (cunoștințelor) ca nu cumva cele auzite de către aceștia (elevi) să le iasă din cap (adică să le uite)" [18].

Pe lîngă verificarea sistematică a cunoștințelor, Nicolae Olahus insistă și asupra însușirii temeinice a cunoștințelor, recomandînd pentru aceasta organizarea de discuții în contradictoriu asupra lecțiilor ținute. Sublectorul avea în atribuția sa: „Să se îngrijească pentru ca din cînd în cînd să aibă loc și discuții în contradictoriu (dispute) despre lecțiile ținute" [19]. De asemenea, tot pentru activizarea procesului de învățămînt, Nicolae Olahus a preconizat desfășurarea unor forme pe grupe de 5, 6, 10 elevi, care să fie pregătiți în colectiv de elevii mai buni, pentru reușita la verificare. Iar pentru cultivarea unor priceperi și deprinderi de muncă independentă la elevi, sublectorul avea

---

[11] Ștefan Bezdechi, *Elegia lui Nicolae Olahul la mormîntul lui Erasm de Rotterdam*, „Transilvania", nr. 7—8 din iulie-august, 1928, p. 534.

[12] Ștefan Bezdechi, *Nicolaus Olahus, primul umanist de origine română*, 1939, p. 118 (Cf. N. Georgescu-Tistu, *Cîntare cărții*, Editura tineretului, 1967, p. 15).

[13] *Restauratio Scholae Tyrnaviensis*, în Bucko Vojtech, *op. cit.*, p. 195.

[14] *Ibidem.*

[15] *Ibidem.*

[16] *Ibidem.*

[17] *Ibidem.*

[18] *Ibidem.*

[19] *Ibidem*, p. 196.

obligația: „Să le dea săptămînal copiilor *teme* după puterea de înțelegere a fiecăruia, ca să scrie scrisori, ca un fel de exerciții, atît în proză, cît și în versuri, scrisori care să le corecteze mai tîrziu el sau altul" [20].

Olahus s-a preocupat îndeaproape de asigurarea școlii cu manuale școlare, în care scop a și creat prima tipografie din Tîrnavia, care a tipărit multe din cărțile școlare pentru școlile primare, gimnaziale și seminarii (de grad superior) în timpul vieții sale. Totodată, el a mobilizat personalul didactic pentru sporirea exigenței la studiu și creșterea prestigiului școlii, pentru lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor: „Să cunoască și alte lucrări care țin de educarea intelectului copiilor, după cum o cere disciplina respectivă" [21].

În opera sa, Nicolae Olahus a acordat o mare atenție problemelor *educației morale*. Concepută în spiritul umanismului Renașterii, educația morală are în concepția sa menirea să-i facă pe oameni mai buni, pe feudali mai apropiați și înțelegători față de cei neavuți. Nicolae Olahus critică aspecte ale samavolniciei feudale, ale moravurilor de la curțile regilor, unde neliniștea, goana după căpătuială, ambiția și vanitatea erau la modă, precum și falsitatea și caracterul meschin, viața ușoară, desfrîul, trîndăvia. (Satira „Împotriva unui bîrfitor") [22]. Totodată, el luptă pentru cultivarea unor înalte sentimente umane. *Dragostea de țară și dorul de țară* este unul din principalele sentimente morale pe care le cultivă în scrierile și epistolele sale. În opera sa istorică, Nicolae Olahus se mîndrește cu originea sa română, iar într-o scrisoare către Erasmus, în timpul cît se află la Bruxelles, arată: „O, de aș putea să mă întorc în țara mea... Erasmus. Nimic nu doresc mai mult. Patria, prietenii, frații și rudele mă îndeamnă să mă întorc" [23]. De asemenea, el a pus un mare accent pe educarea spiritului de cinste, corectitudine, cerînd ca personalul didactic să dea dovadă de atitudine plină de grijă față de elevi, de atenție, înțelegere și un tratament uman. În scrierile sale, a cultivat dorința după o viață morală pură, pătrunsă în general de sentimente de stimă, de încredere în oameni. Olahus manifestă iubire față de părinți și de familia sa, față de fratele său Matei [24]. El cîntă în stihuri minunate prietenia sinceră și devotată, pătrunsă de idealurile umanismului.

Nici *educația estetică* a elevilor nu era neglijată în școlile create de Nicolae Olahus. El se preocupă îndeaproape de aspecte ale esteticii în ținuta elevilor și studenților, în viața lor din internat și în mijlocul orășenilor. Dar, mai ales în gimnaziu, Nicolae Olahus a pus un accent deosebit pe studiul muzicii vocale și corale, instituind ore speciale — conduse de „succentor" [25] (profesorul de muzică) — și ansamblul coral al elevilor. De asemenea, erau prevăzute și recitările, încercările de dramatizare și de interpretare: „Să nu fie neglijate, la timpul lor, nici declamațiile" [26]. La acestea trebuie adăugate deosebita atenție acordată dezvoltării fizice a elevilor, prevederile materiale și alocația de hrană necesară, ca și prețuirea cu totul excepțională a activității profesorilor și stimularea lor prin salarii și subvenții materiale deosebite.

★

[20] *Ibidem.*
[21] *Ibidem.*
[22] Ștefan Bezdechi, *Nicolae Valahul — primul umanist de origine română*, 1939, p. 114—115.
[23] Ștefan Bezdechi, *Nicolae Valahul și Erasmus de Rotterdam*, „Societatea de mîine" nr. 7—8 din 15 aprilie 1928, p. 146.
[24] *Ibidem*, p. 104—105.
[25] *Restauratio...*, *Op. cit.*, p. 196.
[26] *Restauratio Scholae Tyrnaviensis*, in Bucko Vojtech, p. 195.

Din studiul activității și operei lui Nicolae Olahus pe tărîmul școlii, educației tineretului și luminării maselor, se desprinde figura proeminentă a eruditului umanist român și contribuția sa originală la dezvoltarea învățămîntului, școlii și educației tineretului în spiritul Renașterii. Deși a activat departe de poporul căruia îi aparținea, opera și activitatea sa prezintă o deosebită importanță pentru pedagogia românească și universală.

Nicolae Olahus ocupă un loc binemeritat în istoria culturii românești, atît pe plan istoric, cît și pe plan filozofic și social-politic, literar și pedagogic.

Alături de *Învățăturile lui Neagoe Basarab*, care sînt o mărturie vie de gîndire pedagogică din timpul Renașterii [27], și de încercările lui Despot Vodă de a crea Schola latina de la Cotnari [28], ca și de apariția primelor cărți în limba română (care au servit neîndoios învățăturii de carte din școlile românești existente în secolul al XVI-lea), activitatea și opera pedagogică a lui Nicolae Olahus vin să confirme originalitatea gîndirii pedagogice a acestui descendent din voievozi români de pe Argeș, ca și influența culturii și pedagogiei Renașterii în țara noastră.

ANEXĂ. Hungária..., în Adparatus... de Matthias Bel,, Pojon, 1735, *Brevis descriptio cursus vitae Benedicti Zercheky*; *Hungaria et Atila...*, Vindobonae, 1763, V + 258 p.; *Codex epistolaris*, Budapesta, 1875, XL+640 p.; *Chronicon*, în Matthias Bel, Pojon, 1735; *Ephemerides...* impressis manu sua adnotavit Olahus ab anno 1552, usque ad annum 1559; *Carmina*, Leipzig, 1934; *Restauratio scholae Tyrnaviensis* (1554); *Modus et ordo regendae Scholae Tyrnaviensis* (1558); *Ordo et ritus sanctae metropolitanae ecclesiae Strigoniensis*, Viennae, 1560; *Catholicae ac christianae religionis praecipus quadam capita*, Vienne, 1561; *Instructio pastoralis ad clerum*; *Testament*, 1564; *Litterae fundationales Seminarii Tyrnaviensis* (1566) ș.a.

[27] Ștefan Bîrsănescu, *Lecția de patriotism din „Învățăturile lui Neagoe Basarab" — mărturie vie de gîndire pedagogică din Renaștere*, comunicare susținută la Sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din 21—23 decembrie 1967.

[28] Ștefan Bîsănescu, *Schola latina de la Cotnari. Istoria Școalelor la români*, Caietul III, 1957.

Realizări şi tendinţe în perfecţionarea cadrelor didactice

Prof. ŞTEFAN COSTEA

Eforturile ce se fac în prezent pe plan mondial pentru adaptarea învăţămîntului, prin reconsiderarea sistemelor şcolare, la cerinţele actuale şi de perspectivă care rezultă din impetuoasa dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii contemporane şi a ritmului accelerat al dezvoltării sociale, înglobează ca parte integrantă şi preocupările pentru asigurarea unei pregătiri adecvate a personalului didactic chemat să activeze în şcolile de toate gradele. Organic corelate cu acestea sînt şi preocupările din ce în ce mai susţinute pentru asigurarea unei permanente şi corespunzătoare perfecţionări şi specializări a personalului didactic. Asupra necesităţii, dezirabilităţii şi urgenţei soluţionării acestei probleme acordul este aproape unanim. În prezent, chestiunea se pune nu *dacă* acţiunea trebuie să fie întreprinsă ci *cum* să fie organizată şi desfăşurată.

Problemele perfecţionării pregătirii cadrelor didactice au făcut obiectul multor întîlniri internaţionale. Astfel, în luna noiembrie 1960, s-a desfăşurat în Anglia un seminar pedagogic referitor la necesitatea perfecţionării cadrelor didactice în perioada practicării profesiunii. Cea de-a 25-a Conferinţă internaţională de instrucţie publică UNESCO — B.I.E., ţinută la Geneva, a subliniat din nou necesitatea perfecţionării cadrelor didactice, profesional deja calificate, insistînd asupra datoriei fiecărui învăţător şi profesor de a-şi lărgi permanent orizontul de cultură generală şi pedagogică, în raport cu noile realizări din toate domeniile ştiinţifice şi pedagogice. În noiembrie 1963, Institutul de pedagogie — UNESCO din Hamburg a organizat o conferinţă internaţională avînd ca temă: „Forme moderne ale perfecţionării cadrelor didactice". Semnificaţia majoră a acestui gen de acţiuni iese şi mai pregnant în evidenţă dacă se ia în considerare adevărul că structura şi conţinutul profesiunii de educator cunosc astăzi, la fel ca şi celelalte profesiuni din toate sferele vieţii sociale, o mobilitate din ce în ce mai accentuată, ca urmare a creşterii considerabile a cunoştinţelor umane şi a progresului ştiinţific şi tehnic din ce în ce mai accelerat.

În zilele noastre, perioadele în care are loc „uzura morală" a bagajului de cunoştinţe şi a deprinderilor acumulate într-o profesiune sînt mult mai mici decît în trecutul nu prea îndepărtat şi ele vor fi şi mai mici în viitor. Consecinţele acestui proces capătă un accent în plus de gravitate în cazul profesiei de dascăl, care prin natura ei este chemată să transmită tinerelor generaţii ştiinţa şi cultura, cu ultimele lor cuceriri, la cel mai înalt nivel posibil. De aceea, modul în care au fost concepute diferitele sisteme de perfecţionare, specializare şi documentare a personalului didactic, soluţiile adoptate în ceea ce priveşte organizarea, conţinutul şi desfăşurarea acţiunilor de specializare, cunoaşterea structurii şi funcţionării organismelor şi instituţiilor desemnate să se ocupe în mod special de aceste probleme, în diferite ţări, pot prezenta un interes real şi actual pentru membrii corpului didactic şi autorităţile şcolare din ţara noastră.

O succintă analiză comparativă a caracterului acţiunii de perfecţionare şi specializare a membrilor corpului profesoral din învăţămîntul de cultură generală şi profesional şi tehnic, în diferite ţări, arată că prin conţinutul ei aceasta se situează, în multe cazuri, la nivel post-universitar. Situaţia este firească şi ea nu se poate prezenta altfel, mai ales atunci cînd e vorba de completarea şi aprofundarea pregătirii de specialitate a personalului didactic. Problemele se pun şi se soluţionează însă diferit atunci cînd e vorba de pregătirea pedagogică şi psihologică a profesorilor, în funcţie de extensiunea pe care o are şi de nivelul la care se realizează studiul aces-

tor discipline și practica pedagogică a studenților, în instituțiile de învățămînt superior.

În privința structurii organizatorice a sistemelor de perfecționare, acestea diferă de la o țară la alta, fiind în fond o rezultantă a tradițiilor școlare din țara respectivă, a locului ce i s-a stabilit și a rolului ce i-a fost conferit acțiunii de perfecționare, precum și a eforturilor materiale și financiare pe care le fac statele în această direcție.

În cele ce urmează, ne vom referi la unele din aspectele caracteristice ale modului în care se realizează sarcinile de specializare și documentare a personalului didactic din cîteva țări.

În *Anglia* acțiunea de perfecționare a cunoscut un avînt mai mare după anul 1950 și e definită ca „in service training", reprezentînd, în principal, un sistem de pregătire inițială a cadrelor didactice în cadrul școlii însăși, un fel de pregătire a ucenicilor. Ea înglobează însă și perfecționarea cadrelor didactice deja calificate.

De organizarea cursurilor de perfecționare a personalului didactic în activitate se ocupă secțiile de pedagogie ale universităților, institutele de educație („Institutes of Education"), care sînt de fapt instituții centrale pentru asigurarea legăturii dintre munca de perfecționare a personalului didactic dintr-o regiune și universitatea respectivă, asociațiile cadrelor didactice și autoritățile școlare regionale sau Ministerul Educației.

Cursurile organizate de Minister durează, în general, 1—3 săptămîni. Ele se desfășoară în vacanțele școlare pe lîngă Academiile pedagogice. Lecțiile din cadrul acestor cursuri sînt predate de „Consilieri școlari de stat", iar cheltuielile de organizare a cursurilor sînt suportate de autoritățile școlare. În afară de această formă de perfecționare, în Anglia se organizează și altele, cum ar fi cursuri de scurtă durată, unele la sfîrșitul săptămînii, altele, în timpul săptămînii (seara), sau altele de 4—5 zile în perioadele de vacanță. Aceste cursuri sînt conduse și organizate cu precădere de institutele de educație.

În *Austria* perfecționarea personalului didactic a fost declarată obligatorie prin legea învățămîntului din anul 1962. Cu toate acestea, și înainte de 1962 învățătorii și profesorii austrieci au avut la îndemînă variate mijloace de perfecționare. Încă din anul 1923 a fost înființat Institutul pedagogic al orașului Viena, considerat a fi prima „instituție fixă de perfecționare" din Austria. În prezent, funcționează asemenea institute și la Salzburg, Tirol, Kärnten și Steirmark. Pe lîngă aceste institute, de perfecționarea personalului didactic se mai ocupă, în Austria, Consiliul școlar pe întreaga țară, Ministerul federal al învățămîntului, asociațiile politice sau ideologice ale cadrelor didactice și unele colective de lucru ale districtelor bisericești.

Cele mai răspîndite forme de perfecționare sînt consfătuirile centrale profesionale, conferințele, organizarea de „săptămîni pedagogice", cursuri anuale ținute la institutele pedagogice. Una din cele mai vechi forme de perfecționare — care datează din jurul anului 1850 — este cea a colectivelor de lucru ale cadrelor didactice care, în prezent, se întîlnesc, pentru o zi, de șase ori pe an. La acestea se adaugă călătoriile de studii în țară și în străinătate, care se pot efectua în tot timpul anului. Cele mai multe cursuri și conferințe se organizează în timpul principalelor vacanțe școlare.

Interesantă apare modalitatea de stabilire a conținutului acțiunilor de perfecționare în Austria. În fiecare an, în luna februarie, Ministerul federal al învățămîntului face cunoscute, sub formă de sugestii și indicații, temele acțiunilor. Pe această bază, consultînd și anumite cadre didactice, Consiliul școlar pe țară elaborează programele de perfecționare. Acestea sînt publicate ca fascicul al revistei „Comunicări pedagogice" (Pädagogische Miteilungen), în luna mai. Astfel, ele ajung să fie cunoscute de către toate cadrele didactice care, în raport cu specialitatea, preocupările și cursurile urmate anterior, au latitudinea de a alege cursurile sau conferințele la care vor participa. Este de subliniat și faptul că, anual, cca. o pătrime din cadrele didactice de la școlile obligatorii de cultură generală participă la acțiunile de perfecționare. Frecvența este mai bună la manifestările organizate pentru directorii de școli și învățătorii tineri.

În *Italia*, activitatea de perfecționare a personalului didactic din învățămîntul de toate gradele și tipurile se desfășoară în cadrul centrelor didactice naționale. În prezent funcționează 10 centre didactice. Ideea înființării unor asemenea organisme aparține profesorului de pedagogie Giovanni Calo de la Universitatea din Florența și a apărut în Italia cu ocazia Expoziției Naționale de material didactic, organizată la Florența, în anul 1925. Cu acesată ocazie a fost înființat, în Florența, *Muzeul Didactic Național*, ridicat în 1929 la rangul de „Instituție morală", care, în anul 1937, a fost transformată în *Muzeul Național al Școlii*. În această epocă, a fost luată în considerare posibilitatea atașării muzeului la Ministerul Învățămîntului, urmînd a îndeplini, pe de

o parte, o sarcină de documentare asupra stării școlii și a gîndirii pedagogice italiene și, pe de altă parte, sarcina de a promova teoria și practica pedagogică nouă. Pe baza experienței acumulate în acest centru, în anul 1942 Ministerul Instrucțiunii Publice a fost autorizat să înființeze încă 9 asemenea centre didactice.

În anul 1950, a fost instituit Centrul didactic național pentru școala maternă, la Brescia, și Centrul didactic național pentru școala secundară, la Roma. În anul 1953, au mai luat ființă centrele didactice naționale pentru școala elementară, pentru licee, pentru învățămîntului tehnic și profesional și pentru raporturile dintre școală și familie. Ulterior, s-au înființat centre didactice pentru educație fizică și sport, pentru educația artistică și Centrul didactic di Villa Falconieri din Frascati, unde își are sediul Centrul european de educație de pe lîngă UNESCO.

Important de menționat este faptul că aceste centre sînt organizate separat pe grade și tipuri de învățămînt și pe anumite probleme majore ale procesului de instruire și educare a tinerelor generații (cum sînt raportul dintre școală și familie, educație fizică și sport, educație artistică). Activitatea centrelor didactice este coordonată de un consiliu de conducere format dintr-un număr de membri care variază în funcție de importanța și natura problemelor de care se ocupă și de tipurile de școli în legătură cu care acestea își desfășoară activitatea. Președinții acestor consilii sînt profesori universitari reputați, avînd ca specialitate, de regulă, pedagogia, psihologia, filozofia.

Colaborarea cu cadrele universitare are ca scop principal: asigurarea informării științifice de specialitate cu maximă competență, abordarea ultimelor cercetări și realizări în diferitele domenii ale științei, artei și literaturii și cooordonarea activității formative desfășurate în timpul studiilor universitare cu cea de perfecționare, cu pregătirea științifico-pedagogică, pe parcursul carierei didactice. Planul de activitate al centrelor se elaborează de Consiliul de conducere, este avizat de Biroul central de perfecționare din minister și este aprobat de conducerea ministerului. Pe baza planului se stabilesc programele de activitate și perioadele în care acestea se vor desfășura. Cursurile se țin mai ales în vacanțe și cu prilejul sărbătorilor. În mod excepțional, se țin și cursuri de scurtă durată (10—18 zile) și în timpul anului școlar. Participarea cadrelor didactice la cursuri este facultativă.

Se remarcă faptul că, în cadrul cursurilor de perfecționare, pe lîngă problemele de specialitate și metodică, cursanții sînt informați și asupra unor aspecte ale legislației școlare, psihologiei copilului și adolescentului, culturii, literaturii, artei (în funcție de profilul pregătirii lor).

Fiecare curs se încheie cu lucrări scrise și colocvii susținute de cursanți, eliberîndu-se fiecărui participant o diplomă, în care este apreciată, prin notare, valoarea activității desfășurate în tot timpul cursului și a răspunsurilor date în lucrarea scrisă și în cadrul colocviului. Participarea și rezultatele obținute la acțiunile de perfecționare sînt luate în considerație la promovarea personalului didactic.

În *Uniunea Sovietică*, perfecționarea personalului didactic se realizează printr-un sistem de stat, pe planuri diferite: la nivelul unităților școlare, al raioanelor, regiunilor și la nivel central.

Sarcinile perfecționării sînt realizate de Ministerul Învățămîntului, prin Institutul central de perfecționare, instituțiile de învățămînt superior, institutele regionale de perfecționare a cadrelor didactice (organe specializate ale secțiilor de învățămînt regionale) și cabinetele pedagogice raionale (organe specializate ale secțiunilor de învățămînt raionale). Formele și acțiunile de perfecționare sînt multiple și variate. La nivelul școlilor au preponderență acțiunile organizate în cadrul comisiilor metodice pe obiecte și în cadrul consiliilor pedagogice.

Cabinetele pedagogice raionale, a căror sarcină principală constă în asigurarea controlului și îndrumării de specialitate, precum și în studierea și generalizarea experienței înaintate a cadrelor didactice, organizează consfătuiri de producție (cu personalul didactic de predare și de conducere), cercuri pedagogice pe obiecte pentru profesori, și uniuni metodice în grup (cercuri pedagogice pentru învățătorii de la clasele I—IV), care țin ședințe o dată pe lună. În afară de acestea, cabinetele pedagogice raionale organizează expoziții didactice și, anual, consfătuiri raionale ale cadrelor didactice.

La nivelul regiunilor, institutele regionale de perfecționare organizează anual cursuri de perfecționare, pe specialități, la care sînt cuprinse în medie 1/5 din cadrele didactice care activează în regiunea respectivă. Aceste cursuri cuprind două etape: una — denumită etapa fără frecvență — în care cadrele studiază individual, după programe stabilite, și alta — etapa cu frecvență — de obicei în vacanța de vară, care cuprinde lecții pentru informarea științifică a cadrelor, seminarii, lucrări practice, pre-

cum și lecții de metodica specialității și de metodica educației. Fiecare cadru didactic calificat urmează periodic, din 5 în 5 ani, asemenea cursuri. Pentru unele specialități (fizica, biologia, istoria) perioada e mai scurtă (3—4 ani).

Institutele regionale mai organizează și cursuri cu directorii de școli, profesorii diriginți și cu instructorii superiori de pionieri pentru taberele de vară ale pionierilor și școlarilor. O formă răspîndită a activității acestor institute este și elaborarea de scrisori metodice pe diferite probleme, la diferite obiecte de învățămînt.

Perfecționarea pregătirii cadrelor de conducere, de îndrumare și control și a directorilor și metodiștilor de la institutele regionale de perfecționare este o sarcină pe care o îndeplinește Institutul central de perfecționare din Moscova. Formele cele mai frecvent folosite aici sînt: cursurile, seminariile, consultațiile, schimburile de experiență și elaborarea unor materiale metodice de îndrumare.

Întreaga activitate de perfecționare și specializare din U.R.S.S. este axată, în principal, pe realizarea unei temeinice și operative informări a cadrelor didactice asupra celor mai noi cuceriri în domeniul științelor, al pedagogiei și al metodicii multiplelor forme de activitate instructiv-educativă și pe cunoașterea, promovarea și valorificarea celor mai bune rezultate ale practicii didactice. Interesante sînt aici și modalitățile prin care se asigură legătura cadrelor didactice din învățămîntul superior cu cele din învățămîntul de cultură generală. Institutele pedagogice de 5 ani patronează școli de cultură generală; cadrele didactice universitare se deplasează în școli, conduc experimente, fac demonstrații; catedrele de specialitate organizează conferințe pentru informarea și documentarea științifică a cadrelor din învățămîntul de cultură generală, sprijină înscrierea la aspirantură a acestora, organizează lucrări de laborator, consultații, expun referate pe anumite teme de specialitate etc.

În U.R.S.S. s-a conturat deja părerea și au și fost luate unele măsuri în vederea ridicării efective a muncii de perfecționare la nivel postuniversitar, preconizîndu-se înființarea unor facultăți pentru perfecționarea pregătirii personalului didactic din școlile de cultură generală, în cadrul Institutelor pedagogice de 5 ani.

Experiența acumulată de diferite țări în domeniul perfecționării personalului didactic evidențiază însemnate rezultate pozitive obținute atît în ceea ce privește organizarea, conținutul, modalitatea de funcționare, cît și în privința eficienței variatelor sisteme de specializare și perfecționare. Cu toate acestea, în fiecare țară și în ansamblu au apărut și persistă un număr de probleme nesoluționate sau a căror soluționare nu poate fi considerată pe deplin satisfăcătoare. Se semnalează — în rîndul diferitelor categorii de cadre didactice — mari deficiențe în ceea ce privește interesul manifestat pentru participarea la această acțiune. Sînt apoi unele greutăți în angajarea cadrelor la anumite forme de specializare, determinate în multe locuri de penuria de personal didactic și de suprasolicitarea celui existent. La acestea se adaugă deficiențele programelor și metodelor de perfecționare, care nu răspund întotdeauna adecvat necesităților specifice diferitelor grupe de cadre didactice. În multe părți formele de organizare a perfecționării mai poartă încă un pronunțat caracter școlăresc-didactic, ele nefiind în măsură să stimuleze și să valorifice la nivel superior eforturile cadrelor participante la munca de perfecționare.

O discuție vie se poartă în prezent asupra a ceea ce trebuie să însemneze, în principal, conținutul acțiunii de perfecționare: „informare" asupra, „inițiere" în, sau „asimilare" a noilor cuceriri ale științei. Deși acordul este unanim asupra coincidenței dintre interesul didactic și cel științific, se discută în ce mod se poate realiza optim integrarea didactică a noilor conținuturi elaborate de știință și de cercetarea științifică, în funcție de nivelul de pregătire al cadrelor, de necesitățile diferitelor trepte de învățămînt, ca și de posibilitățile intelectuale ale elevilor. Care sînt limitele pretențiilor ce pot fi formulate față de personalul didactic în privința perfecționării pregătirii sale? Ce poziție are acțiunea de perfecționare în sistemul de învățămînt? Ce structură își conferă sau vrea să-și dobîndească această acțiune? În ce relații este bine să se afle tendințele personale de perfecționare cu instituțiile de perfecționare și cum e mai potrivită coordonarea și îndrumarea acestor forme de activitate? Cum pot fi cuprinși în procesul de perfecționare și cei ce îndeplinesc munci de răspundere pe linie instituțională? Altfel spus, cum poate fi asigurată „perfecționarea organelor de perfecționare" și a celor care îndrumă această acțiune?

Acestea sînt doar cîteva din problemele majore care frămîntă astăzi un mare număr de cadre didactice, organizațiile profesionale și autoritățile școlare. Importanța lor este evidentă și este de așteptat ca soluționarea lor să conducă la modernizarea efectivă a sistemelor de perfecționare a cadrelor didactice.

Sociologia educației și problema profesiunilor

Lector univ. SILVIA CERNICHEVICI

Apariția sociologiei educației la punctul de confluență al pedagogiei cu sociologia are un caracter necesar și firesc întrucît — așa cum remarcă și Iosef Kursreiter în studiul *Die Sociologie im Dienste der Pädagogik* [1] — în etapa actuală pedagogia — ca și educația — este din ce în ce mai strîns legată de economia și dinamica progresului social, fiind obligată să recurgă în analiza anumitor elemente implicate în fenomenul educativ la mijloacele pe care le oferă sociologia.

Obiectivele principale ale sociologiei educației ar fi „să determine natura mediului social și psihologic constituit prin școală, măsurînd de asemenea influența pe care acest mediu o exercită asupra elevilor în întregul lor proces de formare: achiziție de cunoștințe, adoptare de atitudini sau elaborarea unei scări a valorilor. Ea comportă de asemenea, studiul sistematic al presiunilor externe care acționează asupra școlii avîndu-și sursa fie în nevoile și cererile de diverse profesiuni, fie în exigențele noi ale societății" [2].

Fixîndu-și asemenea obiective generale, sociologia educației stă în fața unei arii ample de probleme, ei revenindu-i obligația de a cerceta condițiile economice, sociale și politice ale educației, tipurile de societate și raporturile lor cu educația, tipurile de societăți și tipurile corespunzătoare de școli, raporturile dintre structura societății și cultura generală, planurile, programele și formele de organizare școlară etc. Prin asemenea studii și cercetări, sociologia educației contribuie la despovărarea pedagogiei de obligația de a cerceta unele probleme care nu țin propriu-zis de specificul ei, dar a căror elucidare contribuie totuși la aprofundarea cunoașterii fenomenului paideutic.

Deși rezultatele acestor cercetări comportă o apreciere pozitivă, se impune totuși a fi subliniată ideea că folosirea metodelor și a datelor sociologiei în cercetarea pedagogică păstrează totuși un caracter auxiliar.

Aruncînd o privire asupra problematicii abordate în studiile actuale de sociologia educației trebuie să facem remarca că de o atenție deosebită se bucură problema dinamicii economice și sociale a lumii contemporane și a implicațiilor ei educative.

Precum se desprinde din numeroasele studii care cercetează sub diverse aspecte această problemă, etapa actuală se caracterizează printr-o amplă și vertiginoasă dezvoltare a științei și tehnicii, printr-o adevărată „explozie a cunoașterii" [3], care a dus la o profundă „revoluție științifică și tehnică" în întreaga societate contemporană. Această prodigioasă dezvoltare a gîndirii științifice și tehnice impune o continuă și susținută reorganizare a economiei și a vieții sociale pe baze științifice și tehnice noi, fapt ce determină apariția unor noi profesiuni din ce în ce mai specializate și necesitînd o cultură generală de un nivel din ce în ce mai înalt.

Or, acest proces în curs de reorganizare economică și socială pe baze tehnice noi a generat o serie de probleme complicate și dificile pe care le abordează și caută să le soluționeze sub aspectele care îi sînt proprii, sociologia educației netezind astfel calea rezolvării lor pe plan pur pedagogic.

Astfel, actuala reorganizare științifică și tehnică a economiei și vieții sociale a determinat, pe de o parte, accentuarea șomajului inevitabil în societatea capitalistă, iar pe de altă parte, agravarea penuriei de cadre calificate pentru toate domeniile de activitate. Deși aparent contradictorii, aceste două fenomene apar la o cercetare mai analitică ca fiind corelate și comportînd soluții comune.

Precum se desprinde din numeroasele studii întreprinse asupra acestei probleme, dintre care citățm mai ales lucrarea *Sociologie de l'éducation* [4], în toate țările occidentale există și amenință să ia proporții un șomaj denumit „tehnologic" sau „calitativ", întrucît lovește în special pe muncitorii neșcolarizați și necalificați sau cu o școlarizare insuficientă și cu calificări inferioare, depășite de actuala dezvoltare a produc-

---

[1] *„Erziehung und Unterricht"*, Wien, 1967, nr. 4.

[2] R. Merton, S. Bloom, N. Rogoff *Studies in the Sociology of Medical Education*, p. 14, Publication 204, Bureau of Applied Social Research Columbia University New York, 1965.

[3] Cum o caracterizează sugestiv V. Thayer în lucrarea *Formative Ideas in American Education*, New-York, 1865, p. 368.

[4] Pierre Jaccard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1962.

ției. Astfel, prima consecință a progresului tehnic este eliminarea rapidă a contingentelor, numeroase în trecut, de zilieri agricoli și de muncitori cu brațele din industrie. Această categorie de muncitori este cea mai amenințată astăzi să nu mai găsească de lucru și doar o mică parte din ei reușesc să se califice și să se recalifice în vederea unor noi profesiuni. În general, ei rămîn neangajați pentru că, după cum se exprimă plastic Jaccard, ei sînt „neangajabili".

Astfel, după o statistică întocmită în 1959, în industria americană șomau următoarele procentaje pe clase de profesiuni[5]: angajați tehnici 1,6%, muncitori calificați 8%, muncitori semicalificați 10%, muncitori necalificați 19%.

Este evident că șomajul ca fenomen social, generat de structura societății capitaliste, este direct proporțional cu lipsurile în ceea ce privește calificarea profesională. Un exemplu elocvent în această direcție îl oferă profesorul Pierre Goetschin: în anul 1961, biroul oficial de șomaj din Chicago avea înregistrate 195 000 cereri de muncă, dar în același timp nu putea găsi 8 calculatori de care avea nevoie.

Această situație se agravează și prin ceea ce Jaccard numește „dureros conflict între generații"[6]. În această problemă se impune precizarea că în condițiile societății socialiste asemenea „conflicte" între generații nu pot avea loc, dată fiind însăși baza ideologică a acestei orînduiri, precum și măsurile luate de către conducerea de partid și de stat privind creșterea continuă a nivelului conștiinței maselor, ștergerea deosebirilor de mentalitate, pregătire etc. Prezența unor asemenea conflicte în societatea capitalistă este inevitabilă și ia diferite aspecte. Astfel, în etapa actuală, tineretul, în general mai bine pregătit școlar și profesional, se adaptează mai ușor specificului nou al muncii decît generația mai veche, insuficient pregătită școlar și atașată prin rutină vechilor ocupații, care cel mai adesea este sacrificată în această competiție.

Situația se agravrează însă și prin faptul că alături de șomajul adulților este de temut și șomajul unei bune părți a tineretului, care se prezintă insuficient școlarizat și cu lipsuri serioase în pregătirea pentru o profesiune viitoare. La această parte a tineretului se mai adaugă și acei tineri handicapați social, psihic sau mintal care cel mai adesea nu pot fi decît muncitori manuali.

Situația nu pare, după opinia cercetătorilor, să se amelioreze, ci, dimpotrivă, lucrurile par a se agrava în viitor. Astfel, A. Caliver, unul dintre conducătorii oficiului Statelor Unite pentru educație, afirmă că: „dacă nu se vor lua măsuri numărul muncitorilor neangajabili tehnologic din Statele Unite va depăși 15 milioane în 1970"[7].

În general, șomajul tehnologic ridică imperios problema de a se găsi modalități corespunzătoare spre a se putea asigura încadrarea în munca productivă și activă a tuturor membrilor societății apți de muncă. Pe de altă parte, însă, asistăm în etapa actuală la o acută penurie de cadre calificate, lipsind un mare număr de ingineri, savanți, cercetători științifici, cadre didactice, cadre administrative, medici etc. În general, lipsa de personal calificat se extinde din domeniul științei și tehnicii la toate celelalte domenii ale activității umane.

Această problemă a fost cercetată de numeroase foruri sociale, unele cu caracter internațional, printre care citățm: Biroul Internațional de Educație, care a făcut o anchetă în lumea întreagă, 55 de țări oferind informații interesante și concludente[8]. Astfel, de exemplu, Franța avea un deficit de ingineri apreciat de Vermont—Gauchy, la 8 mii de diplome în 1955. Se aprecia că în 1958 va fi un deficit de 10 mii de ingineri și se anunța că această carență se va ridica în 1966 la 50 de mii, dacă cele 126 de instituții superioare care pregătesc ingineri nu vor da 12 mii de diplome pe an, în loc de 4 mii cîte dau.

În Belgia, Elveția, Anglia etc. a crescut considerabil și a rămas în mare măsură nesatisfăcută cererea de ingineri, savanți, cercetători științifici. Se resimte o lipsă generală de cadre în carierele liberale. Astfel, este o lipsă acută de contabili, avocați, medici, dentiști etc.

Criza de cadre este deosebit de gravă și cu repercusiuni viitoare în învățămînt, întrucît de el depinde formarea cadrelor calificate superioare și educarea maselor muncitoare spre a se putea lichida șomajul tehnologic existent.

În toate țările lumii se constată o creștere considerabilă a efectivelor școlare determinată de creșterea natalității și de evoluția socială care a impus antrenarea

---

[5] P. Jaccard, *Op. cit.*, p. 105.
[6] *Ibidem.*
[7] *Our illeterates*, Newsweek, New-York, March 30, 1959, p. 36.
[8] *Formation de cadres techniques et scientifiques*, Geneva, 1959.

tuturor copiilor în şcoli şi mărirea duratei învăţămîntului general. Or, aceste condiţii nefiind prevăzute, nu s-au pregătit cadrele didactice necesare, ceea ce a dus astăzi la o acută penurie. Astfel, în R. F. a Germaniei erau, în 1959, 144 de mii posturi vacante în învăţămînt[9], în Anglia, în 1961, lipseau numai în domeniul învăţămîntului matematicilor 5 000 de profesori. În Suedia, 70% din cadrele care lucrează în învăţămîntul ştiinţelor şi al matematicilor sînt necalificate corespunzător. În Franţa, în 1957, în învăţămîntul public erau 18 mii posturi de institutori vacante sau ocupate de cadre necalificate. În învăţămîntul mediu, lipseau 3 300 de profesori în licee şi colegii, 1 480 de cadre didactice în şcolile naţionale şi 2 150 în centrele de ucenicie[10]. Lipsa de cadre didactice se face resimţită la toate nivelele, deşi este deosebit de gravă în învăţămîntul mediu, paralizînd astfel dezvoltarea învăţămîntului. Pentru remedierea acestei situaţii precare sînt folosite diverse mijloace, ca formarea accelerată a tinerilor candidaţi la învăţămînt, recurgerea la cadre necalificate etc.

Lipsa de cadre calificate nu se resimte numai în posturile superioare şi medii ale vieţii profesionale, ci şi în muncile administrative şi economice cu totul modeste. În general, aşa cum observă Jaccard, penuria de cadre este mai mare în sectorul terţiar (industrie, administraţie) decît în cel primar (agricultura) sau secundar (artizanat, muncă manuală în industrie) şi, pe de altă parte, există o migraţie evidentă către muncile terţiare.

Luîndu-se în consideraţie consecinţele la care duce progresul ştiinţific şi tehnic prin creşterea exigenţelor muncii, este necesar ca pe plan educativ să se asigure extinderea, aprofundarea pregătirii şi a orientării profesionale a tineretului. Or, în această direcţie, sociologiei educaţiei îi revine sarcina de a întreprinde studii şi anchete, pentru a putea determina cu precizie care va fi în viitor numărul de specialişti pe care şcoala trebuie să-l formeze pentru fiecare domeniu de activitate economică sau socială.

În această direcţie, însă, datorită marii mobilităţi, aproape imprevizibile, a progresului ştiinţific şi tehnic, sociologia educaţiei va fi obligată la o mare circumspecţie şi prudenţă. Această disciplină socio-pedagogică nu se poate limita numai la stabilirea numărului de cadre calificate necesare în viitor, ci ar trebui să indice şi mijloacele prin care să se corecteze erorile făcute în actuala politică şcolară şi să se grăbească progresul instructiv-educativ prin propunerea unor anumite reforme ale pregătirii şcolare şi profesionale. În general, aşa cum se desprinde din studiile de sociologia educaţiei întreprinse, soluţia acestor probleme dificile şi acute este căutată astăzi pe plan mondial într-o „explozie şcolară şi universitară", cum o numeşte L. Cros în cartea sa *L'explosion scolaire*[11], creştere nemaiîntîlnită pînă în ultimele decenii a populaţiei şcolare şi universitare.

Astfel, în Franţa, ţară de vechi tradiţii culturale, învăţămîntul mediu nu grupa în 1900 decît 5% din adolescenţii între 14—17 ani, în timp ce în 1962 reţinea 40%, urmînd ca în 1970, procentajul să se ridice la 80%. De asemenea, în învăţămîntul superior francez, în 1900 erau cuprinşi 0,5% dintre tinerii între 18—22 ani, procentaj care s-a ridicat la 5% în 1960 şi va ajunge la 15% în 1970 şi la 25% înainte de sfîrşitul secolului.

Extinderea duratei învăţămîntului general, crearea unei reţele vaste de şcoli de tipuri diferite, pentru a asigura pregătirea profesională foarte diversă cerută de societate este soluţia către care se îndreaptă societatea contemporană pentru lichidarea şomajului tehnologic şi în acelaşi timp pentru remedierea lipsei generale de cadre medii.

În mod deosebit de acut se pune problema măririi populaţiei universitare, pentru a se putea oferi societăţii cadrele superioare specializate de care are nevoie. În acest scop, se dă o mare atenţie problemei recrutărilor în învăţămîntul superior. Actuala extindere a recrutărilor universitare se face în mod curent în trei mari direcţii :

In primul rînd, efectivele universitare se măresc pentru extinderea recrutărilor feminine, întrucît în ţările occidentale sînt încă relativ puţine fetele care fac studii

---

[9] A. Seifriz, *Entwicklung des Kader — Nachwuschses in Deutschland, Talentforderung und Weiterbildung*. Culegere editată de Delegaţia Consiliului Federal cu privire la posibilităţile de muncă, Berna, 1959, p. 25.

[10] R. Pressat, *Croissance des effectifs scolaires et besoins en maîtres, Population*, Paris, XIII, 1—2, 1958, p. 9—38, 193—214.

[11] L. Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, 1960, p. 81.

superioare. (Astfel, de exemplu, Elveţia numără numai 14% studente din întregul efectiv universitar).

A doua cale este să se asigure posibilitatea ca cei dotaţi, dar care n-au putut urma întreaga filieră a învăţământului mediu, să facă învăţământ superior. În acest scop, în multe ţări (Franţa, Elveţia etc.) s-au asigurat examene de admitere în învăţământul superior pentru nonbacalaureaţi, precum şi cursuri medii serale sau fără frecvenţă.

A treia cale şi cea mai importantă constă în lărgirea bazei sociale a recrutărilor pentru învăţământul mediu şi superior, în acest sens întreprinzîndu-se mari eforturi ca toţi copiii dotaţi să parcurgă toate treptele învăţământului.

Trebuie adăugat, însă, că extinderea impresionantă a recrutărilor şcolare şi universitare care are loc în prezent şi se va accentua în viitor obligă la reforme în structura învăţământului, în conţinutul său, în modul de selecţie etc.

Or, tocmai în această direcţie, pedagogiei şi sociologiei educaţiei le revin pe plan mondial sarcini deosebit de importante. Aceste sarcini trebuie îndeplinite în fiecare ţară cu maximum de eficienţă, întrucît, aşa cum afirmă Jean Monnet, „în competiţia economică deschisă între naţiuni viitorul este al celor care vor avea sistemul şcolar cel mai complet", nu exclusiv, ci în mare măsură, pe lîngă alte condiţii ce ţin de structura lor economică şi politică.

Studii și cercetări de didactică modernă*

Lucrarea constituie de fapt continuarea *Studiilor de didactică experimentală* (1965), un al doilea volum în care se publică rezultatele cercetărilor întreprinse de cercetătorii Institutului de științe pedagogice în domeniul didacticii.

Ținuta științifică superioară față de volumul precedent, precum și forma mult mai îngrijită în care *Studii și cercetări de didactică modernă* (1967) prezintă realizările în acest domeniu, constituie o dovadă a maturizării experienței cercetătorilor respectivi, a nivelului la care au ajuns cu investigațiile și a rezultatelor obținute.

În lucrare sînt publicate 11 articole, între care 3 privind predarea matematicii și a gramaticii la clasele mici, 6 privind predarea diferitelor discipline în școala generală (fizică, chimie, istorie, geografie, științe naturale, limbi străine), 1 privind procesul învățămîntului la adulți. Această gamă largă de probleme dovedește preocupări complexe pentru studii de didactică extinse la toate vîrstele.

Lucrarea începe cu un articol al cărui titlu este realizat din plin în conținut, *Orientări metodologice noi în cercetările de didactică*, în care, într-un mod foarte documentat și foarte clar, autorul (Vasile Bunescu) prezintă tabloul orientării cercetărilor în acest domeniu.

Subliniind că revoluția tehnico-științifică, cu urmările ei în acumularea informațiilor și în metodologia multor științe particulare, schimbările social-politice și extinderea concepției materialist-didactice impun orientări noi în cercetarea și organizarea procesului de învățămînt, autorul arată în mod documentat, la un nivel științific înalt și totodată cu o claritate demnă de apreciat, direcțiile cercetărilor în domeniul didacticii, privind conținutul, metodele, formele și mijloacele de învățămînt.

În articol se arată că principala problemă care trebuie rezolvată în ceea ce privește conținutul învățămîntului este aceea a selectării și organizării informațiilor, astfel ca tînărul să ajungă la „o imagine contemporană a vieții în ansamblu, la posibilitatea integrării lui sociale". Metoda cea mai indicată pentru realizarea acestei selectări este „integrarea logicii științei în logica didacticii, sau, în orice caz, punerea accentului pe logica didactică", pentru că, „eliminînd chiar tot ce ni se pare vechi, nu vom crea niciodată atîta spațiu în programe și manuale, încît să poată cuprinde tot ce apare nou. Singura soluție este restructurarea integrală a conținutului pe toată perioada de școlarizare" (p. 15). Transmiterea unei mari bogății de informații într-un limbaj sintetic, însușirea de către elevi a logicii științei respective fac ca noile informații să nu se adauge pur și simplu, ci să se integreze în sistemul logic respectiv.

În ceea ce privește metodele de transmitere a cunoștințelor, autorul subliniază necesitatea utilizării acelor metode care au eficiență formativă și care duc la dezvoltarea gîndirii creatoare, a flexibilității și fluidității ei. În acest sens s-au dovedit eficiente, în cercetările la care se referă lucrarea, analogiile cu realul, comparațiile între modele, introducerea algoritmizării.

O precizare foarte clară face autorul în legătură cu mijloacele de învățămînt, care constituie elementul cel mai mobil, deoarece este legat de progresele tehnicii. Consideră cercetările privind metodica folosirii lor ca esențiale și, de a-

---

* *Studii și cercetări de didactică modernă* (Sub redacția: V. Bunescu și M. Vișan), E.D.P., București, 1967, 356 p.

ceea, spre ele se îndreaptă eforturile didacticii contemporane.

Prin prezentarea acestui tablou al orientării cercetărilor contemporane în didactică, cititorul este înarmat cu posibilitatea de a înțelege realizarea în țara noastră a acestor direcții în cercetările efectuate de către Institutul de științe pedagogice, de a aprecia dimensiunile și perspectivele acestor cercetări.

Preocupările cercetătorilor Institutului de științe pedagogice s-au îndreptat spre modernizarea conținutului și a metodelor de predare privind disciplinele de bază din învățămîntul general. Experimentînd programe noi, concepute pe baze mai riguros științifice, au elaborat studii cu concluzii utile pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt: experimentarea unui nou curs de fizică *(Un nou mod de a concepe perfecționarea cunoștințelor de fizică la clasa a IV-a* de Emilia Constantinescu și Marius Gall), demonstrarea necesității reorganizării conținutului cursului de chimie pe baza principalelor direcții ce se desprind din teoriile moderne despre structura materiei *(Valoarea didactică a modelului atomic în studiul sistematic al elementelor chimice* de Veronica Ferarini), organizarea conținutului cunoștințelor despre natură și a deprinderilor de cunoaștere la clasele mici *(Contribuții la studiul formării bazelor noțiunilor științifice despre natură la elevii din primele clase ale școlii generale* de Olga Oprea), folosirea mijloacelor moderne în procesul de învățămînt *(„Contribuții la stabilirea metodicii de folosire a discului în studierea limbilor străine"* de I. Cerghit ș.a.), studiul privind rolul formativ al matematicii și gramaticii la clasele mici *(Aspecte psihologice ale dificultăților întîmpinate de elevii claselor mici în însușirea cunoștințelor de gramatică și de aritmetică* de P. Golu și M. Golu).

În articolul *Studiul predării cunoștințelor matematice, la elevii claselor a II-a și a III-a, pe baza unei structuri unitare* (M. Vișan ș.a.) se prezintă continuarea cercetării începute cu 4 ani în urmă cu privire la modernizarea învățămîntului matematic în școala generală. Este vorba de experimentarea unei noi programe, după care cunoștințele de matematică se predau la clasele mici nu sistematizate pe discipline, eventual capitole (aritmetică, geometrie), ci într-un „sistem de cunoștințe matematice pe ansamblu ... corespunzător unei logici științifice, rezultate din corelarea celor trei discipline matematice (aritmetica, geometria, algebra) în concordanță cu principiul unității structurale a cunoștințelor" (p. 60). Autorii susțin că „formarea noțiunilor matematice cît și corelarea lor într-un sistem constituie un proces unitar care corespunde logicii specifice științei matematice" (p. 68). Argumentul nu este suficient de convingător, deoarece sistemul noțiuni-matematice se poate forma și prin studierea matematicii pe discipline, în mod succesiv, după modul clasic de organizare a predării matematicii, fără a contraveni logicii acestei științe.

Autorii articolului arată că și-au propus ca obiective ale cercetării privind modernizarea învățămîntului matematic „orientarea conținutului cuprins în programele școlare experimentale spre cunoștințele matematice cu cea mai largă aplicabilitate în practică, în științele contemporane" și au demonstrat „necesitatea adîncirii caracterului formativ al învățămîntului matematic, văzut prin prisma dezvoltării capacităților matematice, pe baza sporirii rolului activ și creator al elevilor, cît și prin prisma formării unor deprinderi de autoinstruire, după absolvirea școlii" (pg. 60).

În articol se motivează noua programă ce s-a aplicat experimental, se arată modul cum s-a făcut predarea cunoștințelor respective — care de multe ori nu diferă decît în mică măsură de sistemul tradițional de predare (ex. Operații cu numere fracționare, elemente de geometrie) — probe de control care s-au dat și tabele cu criteriile de apreciere a acestor probe. Interpretarea statistică a datelor se face însă într-o formă foarte concentrată, pe baza unei formule matematice $\left(c_1 = \frac{p_1\ p_2{}^a}{nA}\right)$, care nu poate fi citită decît de specialiști. Ne întrebăm dacă autorii înșiși, cu excepția celor care sînt specialiști în matematică, înțeleg această formulă pe baza căreia au tras o serie de concluzii. In orice caz, dacă *Studii și cercetări de didactică modernă* se adresează nu numai unui cerc restrîns de specialiști, ci cadrelor didactice, oamenilor de școală, ar fi fost necesar ca, chiar dacă interpretarea datelor cercetării s-a făcut la un înalt nivel științific, să se „traducă" aceasta într-un limbaj accesibil și nespecialiștilor în matematică, cum de altfel se practică în majoritatea articolelor din lume.

Ca primă concluzie a cercetării se subliniază că „eșalonarea cunoștințelor matematice și încadrarea lor într-un

sistem a permis o organizare mai rațională a procesului de învățămînt, realizînd un progres față de programa tradițională în ceea ce privește puterea de aplicare a cunoștințelor matematice în situații problematice noi" (pg. 120). De unde rezultă această concluzie? Nicăieri în material nu se arată că s-ar fi aplicat concomitent, la clase paralele, atît programa tradițională cît și cea experimentală și că s-ar fi dat aceleași probe de control, nicăieri nu s-au comparat rezultatele obținute de elevii cărora li s-a predat după programa care se aplică obișnuit în școli cu cele obținute de elevii cărora li s-a predat după programa experimentală. Atunci de unde rezultă „progresul față de programa tradițională"?

Reținem o observație cu caracter mai general privind această cercetare, pe care am făcut-o și în recenzia lucrării *Studii de didactică experimentală*, și anume că numărul subiecților pe care se experimentează (cca. 60) este mult prea mic pentru a se putea ajunge la concluzii valabile. De altfel, însăși perspectiva acestei cercetări n-a fost clară. Se *obțin incontestabil* rezultate pozitive în aplicarea programei experimentale. Elevii asimilează mai bine și într-un timp mai scurt cunoștințele matematice. Dar programa s-a aplicat la clasa I și acum s-a trecut la aplicarea ei la clasele a II-a și a III-a. Pînă la ce clasă se vor putea preda cunoștințele de matematică „într-un sistem unitar", ce se va întîmpla cu timpul economisit, se va ajunge ca la hotarul dintre liceu și universitate o parte din cunoștințele ce se predau în universitate să fie trecute la liceu? Este meritoriu modul de eșalonare a cunoștințelor în noua programă, cu o motivare logică, științifică mai riguroasă, precum și preocuparea cercetătorilor de a urmări cum se realizează raportul dintre cunoștințe, raționament, deprinderi.

Apreciem ca pozitivă extinderea cercetătorilor la probleme de didactică a adulților. În epoca contemporană, cînd și-a făcut loc tot mai mult ideea educației permanente, cînd personalitatea omului nu se poate considera „finisată" o dată cu încheierea perioadei de școlarizare, ci toată viața este supusă continuu unei opere de întregire și perfecționare, cînd aria de cuprindere a educației, respectiv a științei pedagogiei, s-a extins asupra formării omului, în genere, pe tot parcursul vieții, studiile cu privire la educația adulților se impun cu stringență. Articolul *Elemente constitutive ale didacticii adulților și valorificarea lor în învățămînt* (Leon Țopa), folosind o bogată documentare, ne informează asupra modului cum se pune această problemă pe plan mondial și încearcă o sistematizare a formelor de instruire a adulților, a sistemelor didactice și a principiilor didacticii adulților, a trăsăturilor specifice ale învățămîntului pentru adulți. Materialul putea fi mai concis și cu o mai evidentă prezență a opiniei autorului. În general, problemele sînt prezentate într-o formă descriptivă (definiții, clasificări, scheme luate din diferite publicații).

Astfel, poate că ar fi necesitat cel puțin unele explicații, dacă nu și comentarii, schema grafică a aplicării metodelor educative în timp, potrivit grupei de vîrstă („metoda preventivă", „metoda dominativă", „metoda ascetică", „metoda existențialistă" ș.a.). La fel în ceea ce privește precizarea scopului didacticii adulților. Autorul citează din *Pedagogia adulților* de Kazimir Wojciechowski: „Scopul didacticii adulților este cercetarea tuturor proceselor de influențare intelectuală asupra oamenilor adulți". Or, didactica nu se limitează numai la influențarea intelectuală.

De altfel, abordarea ca atare a problemei de pe planul instruirii adulților reprezintă o limitare a ei. Considerăm că dacă după perioada de școlarizare tînărul, respectiv adultul, are de adăugat, de completat permanent ceva în ceea ce privește latura informativă, pentru a se adapta cît mai bine cerințelor profesiei pe care o exercită, pentru a se menține permanent cît mai „productiv", apoi cu atît mai mult are de adăugat pe linia laturii formative, de perfecționat continuu personalitatea sa, pentru a deveni un cetățean cît mai util societății. De aceea, problema centrală se referă la sistemul de educație a adulților și, în cadrul acestui sistem, procesul de învățămînt al adulților constituie mijlocul principal.

Studii și cercetări de didactică modernă prezintă în general articole cu un bogat conținut, care reflectă o etapă superioară în strădania cercetătorilor de a pătrunde tot mai profund în legitatea procesului de învățămînt și de a ajuta școala noastră să răspundă cît mai adecvat cerințelor etapei de dezvoltare a societății noastre socialiste.

NICOLAE OPRESCU

Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*

Studiind literatura pedagogică universală avem prilejul să constatăm existenţa unei game variate de lucrări privind experimentul pedagogic. Pe lîngă definirea conceptului de experiment, pe lîngă prezentarea tehnicii de înfăptuire a etapelor aplicării sale ca metodă de cercetare, majoritatea acestor studii cuprind şi bogate incursiuni privind evoluţia aplicării experimentului în pedagogie. Astfel, Gaston Mialaret a scris *Nouvelle pédagogie scientifique*, Raymond Buyse, *L'experimentation en pédagogie*, Alberto Montealegre, *Formation de la métode experimentale et son utilisation en pédagogie* etc.

Şi în România au existat publicaţii de genul acesta de o extensiune mai mică, articole sau studii restrînse privind descrierea directă a faptului, adică aplicarea concretă a experimentului în diferite şcoli, sau lucrări scrise la un mod mai general, teoretic. În acest sens, studiul regretatului profesor I. C. Petrescu *Şcoala de experimentare* (1931) cuprinde o tratare sprijinită în mare măsură pe teoretizarea subiectului referitor la metoda experimentală şi la şcolile experimentale apărute pe plan mondial, cu referiri mai puţine la şcolile din România.

Cerinţele actuale ale învăţămîntului devenind tot mai multiple şi variate în urma transformărilor social-economice care au determinat evoluţia societăţii moderne, impun cu necesitate un număr din ce în ce mai mare de cercetări actuale ce trebuie experimentate în şcoli. Pentru a se întreprinde aceste noi studii experimentale se cerea cu acuitate cunoaşterea tuturor încercărilor de acest fel realizate în şcoala românească din trecut.

Trebuie arătat însă că studiile de istoria pedagogiei româneşti existente pe această temă nu mai corespund azi nici ca mod de interpretare a fenomenului despre care discutăm, nici din punct de vedere exhaustiv.

Lucrarea *Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale în România* vine să umple acest gol, realizînd o îmbinare a modului general-teoretic şi concret de a privi fenomenul dezvoltării experimentului pedagogic ca „metodă de investigare şi verificare a unei ipoteze sau teorii, pedagogice nu pur psihologice, privind eficienţa unor factori instructivi-educativi, în funcţie de un scop, constatat şi el obiectiv ca şi factorii înşişi", şi fenomenul dezvoltării şcolilor experimentale în ţara noastră. Cunoscînd termenii, categoriile, principiile, tehnica cercetării pedagogice şi mergînd în acelaşi timp pe drumul metodologic indicat de cel mai mare istoric român, N. Iorga, care arată că „Pentru a ne apropia de cunoaşterea unui eveniment istoric (fenomen) trebuie să stăpînim tot complexul de urme pe care l-a lăsat acel eveniment" (vezi lucrarea *Generalităţi cu privire la studiul istoriei*, studiul *Cum se scrie istoria)*, autorii lucrării de faţă, pe baza unui material documentar foarte bogat, realizează un studiu care atestă veridicitatea şi evoluţia fenomenului cercetat.

Lucrarea e cu atît mai utilă cu cît ea apare în ţara noastră într-un moment în care punctele de vedere referitoare la experimentul pedagogic trebuiau să fie aduse la un numitor comun.

Existau în special psihologi care căutau să asimileze experimentul pedagogic în cadrul experimentului psihologic, admiţînd cel mult experimentul psihopedagogic ca metodă de cercetare ştiinţifică. Studiul de faţă demonstrează însă clar valoarea experimentului pedagogic propriu-zis, arătînd cum s-a dezvoltat o pedagogie experimentală în România, în diferite etape istorice. Lucrarea cuprinde prezentarea teoretică şi concretă a modului în care s-au dezvoltat metoda experimentală şi şcolile experimentale în România, din anul 1859 şi pînă în preajma celui de-al doilea război mondial.

Un astfel de material concret privind dezvoltarea şcolilor experimentale, sintetizat şi sistematizat după ultimele cerinţe ale unui studiu de istoria pedagogiei, apare pentru prima dată într-o lucrare de amploare. Aportul său la îmbogăţirea istoricului învăţămîntului românesc constă în faptul că lucrarea prezintă detaliat activitatea şcolilor experi-

---

* Prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România şi V. Iliescu, cercetător ştiinţific principal: *Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*, E.D.P., 1967, 330 p.

mentale existente la noi încă dintr-o perioadă îndepărtată, fiind în același timp și foarte cuprinzătoare (vezi activitatea din cadrul Institutului Urechia, 1871, activitatea lui B. P. Hașdeu de reformare a învățământului sătesc din 1874, activitatea din cadrul Seminariilor pedagogice conduse de C. Dimitrescu-Iași etc.).

Prin varietatea problemelor dezbătute, lucrarea vine și în ajutorul unor cercetări actuale. De curînd, literatura pedagogică de specialitate s-a îmbogățit cu două studii noi despre sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV. Este cunoscut faptul — și studiul de față ne demonstrează — că astfel de cercetări experimentale, bineînțeles la un alt nivel, corespunzător perioadelor istorice respective, s-au făcut în România cu mult înainte. Lucrarea amintește în acest sens poziția și activitatea institutului N. G. Giurăscu, din 1882—1883, care era convins încă de atunci că „sistemul de predare pe obiecte la clasele I—IV reprezintă un element al noului, strîns legat de dezvoltarea continuă a societății" (p. 57).

Amplasînd dezvoltarea școlilor experimentale românești în cadrul fenomenului general de dezvoltare a școlilor experimentale pe plan mondial, autorii prezintă cu mult simț critic o perioadă de frunte din istoricul acestora și anume perioada „haretiană". Este arătat în acest sens cum, la îndemnul lui S. Haret de a se realiza cercetări concrete în domeniul învățământului, s-a manifestat un adevărat curent în masa cadrelor didactice de aplicare a experimentului în școli; dintre aceste cadre, unii, ca N. Vasehide, s-au remarcat ca talentați experimentaliști.

Un lucru nou pe care îl realizează lucrarea este sintetizarea experimentelor întreprinse la noi cu privire la metodele de predare folosite în școlile primare și secundare. Convinse fiind că „alegerea metodei prezintă o mare importanță pentru reușita sau nereușita unei încercări în practica școlară și că metoda de predare aleasă trebuie să fie potrivită și cu natura obiectului și cu gradul de dezvoltare a elevilor" (p. 96), cadrele noastre didactice au căutat să îmbogățească sistemul metodelor de predare în învățămînt în vederea ridicării procesului predării cunoștințelor pe o treaptă superioară.

Sînt prezentate totodată experimentele de didactică specială întreprinse în diferite domenii, ca matematică, științele fizico-chimice, istorie, limbile moderne etc. Studiul de față demonstrează faptul că aplicarea experimentului în toate aceste domenii de învățămînt a prilejuit aproape totdeauna dispute și luări de poziții, în care numeroase cadre didactice au putut să-și aducă contribuția printr-o activitate personală.

Dovada necesității acestor studii experimentale ne-o conferă faptul că firul tradiției unor astfel de experiențe a fost înnodat în zilele noastre pe o treaptă superioară de către profesori și cercetători care lucrează sistematic la elaborarea unor studii științifice de didactică specială ce au apărut în ultimii ani. La astfel de cercetări s-a putut ajunge numai în urma unui proces îndelungat de dezvoltare a pedagogiei experimentale, folosindu-se experiența înaintașilor școlii românești.

Lucrarea scoate din anonimat, prezentînd analitico-critic, experimentele întreprinse de către un mare număr de cadre didactice mai puțin cunoscute, cum au fost cele din anii 1938—1939, întreprinse în localitățile Grădinari, Greci, Budești, Mizil.

Autorii se opresc cu studiul în preajma celui de-al doilea război mondial. Desigur după cel de-al doilea război mondial au existat condiții specifice în care s-a dezvoltat pedagogia în țara noastră și aplicarea metodei experimentale a căpătat o extindere din ce în ce mai mare.

Realizarea unui nou studiu care să continue cronologic această temă ar putea prezenta un mare interes, cu atît mai mult cu cît autorii lucrării de față sînt devotați cercetători pe tărîmul pedagogiei românești, făcînd cunoscute succesele sale și peste hotare.

CAMELIA ROȘCULEȚ-CONSTANTINESCU

Începuturile societății pentru învățătura poporului român*

Numărul monografiilor consacrate unor instituții didactice, științifice sau artistice devine în țara noastră din ce în ce mai numeros. S-a publicat astfel, în 1960, o *Istorie a Universității din Iași*, urmată în 1964 de o *Monografie a Universității din București*. Aniversarea unui secol de la înființarea Academiei Române a dat naștere, în 1967, și la o expunere monografică asupra acestei vechi instituții, devenită astăzi *Academia Republicii Socialiste România*.

Alte studii de amănunt au fost dedicate *Asociațiunii pentru literatură și cultura poporului român din Transilvania* (1962), precum și *Ligii pentru unitatea culturală a tuturor românilor* (1965).

Din aceleași preocupări s-a născut și recenta monografie a lui Mircea Ștefan care a întreprins o largă cercetare asupra *Începuturilor Societății pentru învățătura poporului român*, înființată concomitent cu Academia Română.

Autorul nu e un începător în domeniul investigației de istorie culturală, pasiunea și calitățile sale de cercetător relevîndu-se încă din anul 1956, cînd, utilizînd un bogat material inedit, a publicat o monografie asupra lui M i h a i E m i n e s c u, *revizor școlar* (Editura didactică și pedagogică).

Dorința unei cît mai largi informații, ca și a unei clare metode de expunere, se constată și în noua d-sale lucrare, deși, raportată la monografia anterioară, ea aduce mai puține materiale de arhivă inedite. S-au utilizat însă o mare parte din izvoarele edite, și îndeosebi ziarele și revistele timpului, studiile consacrate problemelor de învățămînt din secolul trecut, precum și dările de seamă ale societății și ale unora din filialele sale. În prefața lucrării, autorul arată de altfel el însuși, pătruns de o remarcabilă scrupulozitate față de importanța subiectului studiat, că „materialul documentar cuprins în cercetarea de față este departe de a epuiza bogăția arhivelor existente în diferite colțuri ale țării", socotindu-și lucrarea numai ca „un îndemn la astfel de cercetări".

Cu toate acestea, monografia consacrată de Mircea Ștefan *Societății pentru cultura poporului român* este o lucrare conștiincioasă, solid construită, care izbutește să ofere cititorului o amplă și sugestivă imagine asupra uneia din cele mai remarcabile asociații cultural-pedagogice românești din secolul al XIX-lea.

Inițiată în vara anului 1866 de către același grup de cărturari entuziaști — Constantin Esarcu, V. A. Urechia, G. Missail, Al. Lupașcu, I. Strejescu — care cu un an mai înainte înființaseră și *Ateneul Român* noua asociație își fixa drept scop al activității sale „a instrui și a educa nu o clasă sau o parte restrînsă a societăți, ci întregul popor român, fără distincție de provincie, avînd mai cu seamă în vedere clasele de jos" (p. 8). Mijloacele prin care intenționa să realizeze acest patriotic program erau: înființarea de școli, editarea de manuale, crearea unui corp didactic calificat. Sfera de activitate urma să cuprindă întreaga țară, acordînd totodată o largă atenție și provinciilor românești aflate sub jug străin. Din acest punct de vedere ea urma, anticipînd *Liga culturală*, să îndeplinească și un important rol național.

În apelurile sale, *Societatea pentru cultura poporului român* se adresa „măritei națiuni daco-românești", din Muntenia, Moldova, Ardeal și Banat, de unde urmau să se recruteze „junii școlari lipsiți de mijloace" (p. 32). Ideea grupului de inițiativă a fost îmbrățișată cu același entuziasm și de către A. Treboniu-Laurian, Al. Papiu Ilarian și P. S. Aurelian. Constituirea legală a *Societății pentru cultura poporului român* s-a făcut la 8 noiembrie 1866, primul ei președinte fiind comitele Scarlat Rosetti, fostul elev al lui Gheorghe Lazăr. Printre membrii ei se aflau, alături de cei amintiți, Ioan Eliade Rădulescu, Petrache Poenaru, Alexandru Odobescu, B. P. Hasdeu, Petre Ispirescu, pictorii Th. Aman, Gh. Tattarescu, Ioan Andreescu și numeroși alți reprezentați ai științei și artelor.

Inițiativa bucureșteană a avut un puternic răsunet în întreaga țară, chiar din primul ei an de existență înființîndu-se 21 de secții județene.

Pentru lămurirea și popularizarea scopurilor ei și pentru intensificarea relațiilor cu secțiile județene, societatea a întemeiat publicația „Foaia societății pentru învățătura poporului român", redactată de V. A. Urechia (1867).

Principala realizare a societății, remarcă autorul monografiei, *o constituie* înființarea unui important număr de școli normale, pînă la întemeierea ei existînd în țară *o singură școală normală* (cea de la Iași, înființată în 1856).

---

* M i r c e a Ș t e f a n, *Începuturile societății pentru învățătura poporului român*, E.D.P., București, 1967, 186 p.

Învățătorii pentru școlile sătești se recrutau la întîmplare, după însești afirmațiile lui Spiru Haret, „dintre preoți, dintre seminariștii ce fuseseră incapabili să-și termine cursul, sau dintre tîrgoveți abia în stare a-și scrie numele" (p. 55). Școlii normale de la Iași i se adăuga, în anul 1867, încă una la București, care va fi mutată însă, în anul următor, la Cîmpulung.

Datorită inițiativelor și stăruințelor societății se va crea în scurtă vreme o întreagă rețea de școli normale, care, prin învățătorii pregătiți, vor da un nou impuls întregului nostru învățămînt primar. În 1868 s-au înființat astfel școlile normale de la Ploiești și Caracal, în 1870 cele de la București, Focșani, Bîrlad, Craiova, în 1872 cea din Tîrgu-Jiu, în 1874 se deschide școala normală de la Turnu-Măgurele, iar în 1877 școlile de la Galați și Turnu-Severin.

Un merit tot atît de mare l-a avut *Societatea pentru cultura poporului român* și *în lupta dusă cu diferitele guverne* pentru apărarea acestor școli, fiindcă unii miniștri, printre care însuși Cristian Tell, fostul revoluționar de la 1848, intenționau să desființeze școlile normale pentru ca învățămîntul satelor să fie încredințat din nou preoților (p. 87—119).

Unul din cele mai remarcabile capitole ale monografiei lui Mircea Ștefan este cel relativ la lupta societății pentru „promovarea ideilor pedagogice înaintate" (p. 148—169). Pentru relevarea acestei lupte autorul menționează și analizează marele număr de studii și articole publicate de „Foaia societății pentru învățătura poporului român", în anii 1867—1873, precum și manualele și scrierile alcătuite de unii din conducătorii și membrii societății. Un loc de seamă printre acestea îl ocupă articolele lui I. Badilescu *(Necesitatea și importanța educațiunii)*, C. Esarcu *(Un princip pedagogic)* și I. C. Massim *(Idei pedagogice)*.

Lucrarea se încheie cu o lungă listă a principalelor personalități — pedagogi, scriitori, economiști, oameni de știință — care au activat în cadrul *Societății pentru cultura poporului român*, dîndu-li-se și datele biografice respective, precum și o bogată bibliografie.

Prin informațiile, comentariile și concluziile ei, monografia scrisă de Mircea Ștefan aduce o remarcabilă contribuție la cunoașterea acestei importante societăți culturale a cărei activitate s-a desfășurat pînă la 1948, precum și a dezvoltării învățămîntului românesc, îndeosebi acelui primar — normal și a unor luminoase figuri de pedagogi români.

Monografia lui Mircea Ștefan ar fi cîștigat și mai mult în adîncime și în relevarea și aprecierea unei tradiții culturale patriotice active, dacă ar fi menționat printre înaintașele societății întemeiate în 1866 și pe cea care, purtînd același nume — *Societatea pentru învățătura poporului român* — a fost înființată la Paris în anul 1839 de către Ion Ghica, A. G. Golescu, N. Krețulescu etc. și care, preocupată de realizarea unității naționale, urma să aibă un sediu în capitala Franței, pentru sprijinirea studenților români din toate provinciile, și unul la București pentru a se obține o etapă nouă în dezvoltarea culturii și învățămîntului de toate gradele.

VASILE NETEA

Pedagogie și cibernetică*

Literatura pedagogică din ultimii douăzeci de ani este marcată prin apariția a numeroase lucrări de specialitate; problematica lor variată, dar mai ales profunzimea pînă la care se merge în investigarea procesului instructiv educativ denotă un important salt calitativ. Elaborarea unei amănunțite și bine fundamentate metodologii a cercetării în ansamblu, folosirea unui complex instrumentaj de punere în evidență și de interpretare a datelor sau preluarea „opticii" unor alte domenii nu mai surprind pe nimeni.

Evident, pe acest fundal general, apare ca naturală și totodată necesară analiza procesului de instruire prin prisma ciberneticii. Această sarcină și-a pus-o Helmar Frank, restrînsă însă numai la aportul teoriei informației.

Apărută recent în colecția internațională „Information et cybernetique" sub

* Helmar Frank, *Pédagogie et cybernetique. Ce que la théorie de l'information apporte à la pédagogie*, Paris, Gauthier-Villars, 1967, 170 p.

direcția lui Louis Couffignal, lucrarea lui Helmar Frank reprezintă o versiune lărgită a volumului apărut în limba germană în 1962 [1].

Cele șapte capitole ale lucrării pot fi asamblate (exceptînd introducerea) în trei grupe: a) elemente de matematică, teoria informației și teoria semnelor (capitolele 2 și 3); b) elemente de fiziologie și psihologie informațională (capitolele 4 și 5); c) probleme de pedagogie (capitolele 6 și 7).

Cum era și de așteptat, *Introducerea* abordează unele probleme de ordin general (pedagogia ca știință, sistemul științelor, noțiunea de ideologie normativă, pedagogie științifică și pedagogie normativă, cibernetica și teoria informației), precum și două elemente definitorii pentru lucrare. Primul îl constituie *definirea psihologiei informaționale în teoria codajului ca o cercetare a procesului de excitație-reacție și — în teoria invariantelor — ca o descriere a fenomenelor de psihologie a formei, reflectînd conexiunile neuronilor.* Psihologia informațională folosește metodic modelele tehnicii comunicațiilor care reproduc efectele descoperite de psihologia experimentală și permit formularea unor noi ipoteze. Cel de-al doilea element îl reprezintă *renunțarea la considerarea pedagogiei ca știință sau ca ideologie normativă; pedagogia se tratează ca cibernetică.* În susținerea acestei poziții autorul arată că pedagogia își formulează, pe de o parte, ca fundamentale exigențele pe care i le furnizează ideologia normativă; pe de altă parte, sprijinindu-se pe datele psihologiei informaționale, biologiei și psihologiei de grup, ea încearcă să stabilească un program de educație. Bazele acestei pedagogii — cibernetice — aparțin în parte științei, în parte ideologiei normative, fiind net distincte.

Cu toate că în momentul de față psihologia informațională, ca unul din fundamentele cibernetice ale pedagogiei, nu poate stabili încă metode noi pentru practica predării, ea contribuie la înțelegerea, în cadrul unei teorii unitare, a metodelor deja cunoscute și începe, în acest fel, trecerea pedagogiei de la stadiul descriptiv la cel explicativ.

Capitolele 2 *(Bazele matematice ale psihologiei informaționale)* și 3 *(Elemente de teorie a semnelor)* reprezintă o introducere în calculul matematic al informației și în teoria semnelor, ceea ce asigură o bază pentru înțelegerea modului de abordare a problemelor din capitolele următoare.

Fundamentele fiziologice ale psihologiei informaționale constituie problematica celui de-al patrulea capitol. Se analizează aici, prin prisma teoriei informației și a teoriei semnelor, schimbul de informații la om (organele de simț, semnalizarea, sinapsele și rețeaua neuronală, funcțiunea centrilor, capacitatea organelor de simț), precizîndu-se că dintre faptele neurofiziologice și psihologice care pot fi descrise în termenii ciberneticii, autorul se va opri numai la memorie, ceea ce, de altfel, se și realizează în capitolul 5 *(Teoreme fundamentale ale psihologiei informaționale).* Nu atît prin numărul paginilor (83—127), cît mai ales prin analiza unui mare număr de date experimentale, ni se pare că această parte conține cele mai prețioase contribuții ale autorului.

Mai puțin realizat ne apare capitolul intitulat *Consecințe pentru pedagogie*, care, în afara unor concluzii rezultate tot din datele memoriei, se reduce la doleanțe și perspective de studiu. De altfel și tema de studiu cu care se încheie acest capitol *(Prin ce metodă simplă se poate evalua conținutul informației dintr-un anumit segment al programei școlare?)* denotă că pentru pedagogie un calcul adecvat al informației didactice încă nu a fost realizat.

Lucrarea este meritorie prin utilitatea sa, ea oferind psihologilor și pedagogilor modalități noi de analiză și de cercetare experimentală a procesului didactic.

EUGEN NOVICICOV

[1] Helmar Frank, *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Eine Einführung in die Informationspsychologie und ihre philosophischen, mathematischen und physiologischen Grundlagen.* Agis Verlag, Baden-Baden, 1962.

VITRINA PEDAGOGICĂ*

Shumsky, Abraham: **Creative teaching in the elementary school (Predarea creatoare în şcoala elementară).** New York, Appleton-Century-Crofts, 1955, XVI + 403 p.

Lucrarea urmăreşte identificarea conceptului de predare creatoare, ca mod de comportare a profesorului din şcoala elementară, în descoperirea cauzelor care pot stimula, sau, dimpotrivă, împiedica o asemenea comportare, precum şi în analiza principalelor metode şi procedee de predare creatoare. Pornind de la examenul teoretic al autonomiei dintre predarea creatoare şi predarea repetitivă, autorul se ocupă de manifestările acestor două tipuri de predare şi ale tipurilor intermediare, de aplicarea predării creatoare la diversele discipline din şcoala elementară (cititul şi scrisul, aritmetica, ştiinţele naturii, istoria şi educaţia cetăţenească, desenul, muzica şi dansul), precum şi de factorii care pot contribui la dezvoltarea spiritului creator în predare (relaţiile profesor-elev, practica de predare şi pregătirea profesorului, cadrul administrativ oferit de sistemul şcolar).

În afară de expunerea teoretică a problemelor tratate, autorul prezintă numeroase soluţii şi exemplificări practice ale predării creatoare.

II 40.164

Titarenko, A. I.: *Kriterii nravstvennogo progressa (Criteriul progresului moral)*, Moskva, „Mîsl", 1967, 190 p.

Obiectul lucrării de faţă îl constituie stabilirea criteriului progresului moral şi problemele complexe legate de aceasta.

Autorul nu şi-a propus să dea o rezolvare definitivă şi pozitivă acestei probleme sau să elucideze rădăcinile social-politice ale tuturor interpretărilor despre „măsura" progresului moral, ci, într-o formă polemică, recurgînd la o critică logică teoretică a antimarxismului şi etnologiei burgheze, să pună în discuţie unele probleme, chiar controversate, ale delimitării criteriului. Ultimul capitol al lucrării este dedicat analizei raportului dintre idealul comunismului şi perspectivele progresului moral al omenirii.

Scopul urmărit de autor este ca lucrarea de faţă să constituie un punct de plecare pentru elaborarea altor lucrări ştiinţifice similare, care, eventual, să ducă la elucidarea cît mai completă a problemei.

II 41.025

Wilke, Ingeborg — Plogas, Karl-Heiry — Nauck, Wilhelm: *Aussenunterrichtliche Tätigkeit im Fach Chemie (Activitatea extraşcolară la chimie)*. Berlin, Volk und Wissen, 1967, 120 p. cu fig.

Broşura reprezintă un îndrumar valoros pentru desfăşurarea în condiţii bune a activităţilor extraşcolare (facultative) la chimie, gen de activitate foarte răspîndită în R.D.G.

Lucrarea cuprinde indicaţii practice şi propuneri pentru organizarea acestor activităţi. În alegerea temelor prevăzute pentru activităţi extraşcolare la chimie (bazele teoretice ale chimiei, lucrări de preparare a unor substanţe, analiza calitativă şi cantitativă, studierea unor materii prime şi a unor produse, agrochimie), autorii au ţinut seama ca acestea să aibă un caracter pregătitor pentru viitoarea profesie.

Activităţile extraşcolare la chimie, care, după părerea autorilor, trebuie să fie introduse începînd din clasa a VII-a au drept scop să consolideze cunoştinţele elevilor, să le trezească interesul pentru această disciplină, să stimuleze activitatea independentă a elevilor, să-i

* Cotele indicate la sfîrşitul fiecărei prezentări sînt cele sub care se găsesc înregistrate volumele la Biblioteca centrală pedagogică din Bucureşti.

deprindă a lucra cu manualele de specialitate, să-i introducă în specificul muncii din industrie și agricultură.

II 41.044

Eichler, Liese-Lotte (dr.): *Einführung in die heilpädagogische Arbeit mit geistig schwer und schwerst behinderten Kindern (Introducere în activitatea pedagogico-terapeutică cu copiii care prezintă deficiențe mintale grave și foarte grave).* Berlin, Volk und Gesundheit, 1967, 199 p. cu ilustrații.

Lucrarea prezintă bazele teoretice ale activității pedagogice speciale, procedeele de stabilire a gradului de deficiență mintală, precum și desfășurarea propriu-zisă a activității cu acești copii în instituții speciale.

În prima parte a lucrării, se analizează esența, cauzele și formele deficienței mintale, diverșii factori care determină apariția ei (leziuni, pre, para și postnatale), bazele fiziologice și psihologice ale activității pedagogice speciale. Autoarea subliniază importanța identificării timpurii și a diagnosticului exact, pe baza cărora se poate stabili terapeutica și îngrijirea pedagogică corespunzătoare.

În continuare, în cadrul procedeelor de stabilire a formei de deficiență mintală, lucrarea se referă la consultațiile medicale, examinarea de către psihologi a acestor copii, precum și la diferitele teste necesare pentru observarea dezvoltării fizice generale și a inteligenței lor.

Ultima parte a lucrării tratează caracterul și organizarea activității pedagogico-terapeutice, obligațiile cadrelor medicale și ale educatorilor în diferitele grupe de copii, principiile pedagogice pe care se bazează această activitate, îndeletnicirile practice cu care sînt familiarizați copiii.

II 41.047

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Literatură pedagogică străină intrată în Biblioteca centrală pedagogică din București după 1.I.1968

1. BERGER, GASTON : *Traité pratique d'analyse du caractère (Tratat practic de analiza caracterului).* Paris, Presses Universitaires de Frances, 1967, 251 p.

III 41.034

2. BREUSE, EDOUARD : *Vers une pédagogie des loisirs juvéniles. (Către o pedagogie a timpului liber al tineretului).* Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie, 1965, 215 p.

III 41.397

3. DOWNIE, N. M. : *Fundamentals of Measurement : Techniques and Practices (Principii fundamentale ale măsurării : Procedee și aplicări).* New York — London — Toronto, Oxford University Press, 1967, 482 p.

II 41.402

4. DREVILLON, JEAN : *L'orientation scolaire et professionnelle (Orientarea școlară și profesională).* Paris, Presses Universitaires de France, 1966, 156 p.

I 40.699

5. *...Entwicklung programmierten Lehrmaterials für den berufspraktischen Unterricht (Dezvoltarea materialelor de instruire programată pentru învățământul profesional și tehnic).* Berlin, Volk und Wissen, 1967, 168 p.

II 41.045

6. FERGUSON, GEORGE : *Statistical Analysis in Psychology and Education (Analiza statistică în psihologie și pedagogie).* New York — St. Louis — San Francisco — Toronto — London — Sydney, McGraw-Hill, 1966, 446 p.

III 41.401

7. FERRÉ, ANDRÉ : *Les tests à l'école.* 7e ed. *(Testele în școală).* Paris, Armand Colin, 1966, 195 p. cu ilustr.

I 41.258

8. FREINET, CELESTIN : *Les techniques Freinet de l'école moderne (Metodele Freinet ale școlii moderne).* 2e ed. Paris, Armand Colin, 1967, 144 p.

II 41.208

9. FRIEDRICH, WALTER : *Jugend heute, theoretische Probleme, empirische Daten, pädagogische Konsequenzen (Tineretul de azi. Probleme teoretice, date empirice, consecințe pedagogice).* Berlin, Verlag der Wissenschaften, 1967, 200 p.

II 41.052

10. HOLT, JOHN : *Parents et maîtres face à l'échec scolaire (Părinți și profesori în fața eșecului școlar).* Traduit de l'américain par Suzanne Audebert. Préface de Joseph Majault. Câstèrman, 1966, 203 p.

II 40.360

11. KING, ARTHUR R. Jr. — BROWNELL, JOHN A. : *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge. A Theory of Curriculum Practice (Programa de învățământ și disciplinele de cunoștințe. O teorie a aplicării programei).* New York — London — Sydney, John Wiley, 1966, 221 p.

III 41.326

12. LEE, JAMES MICHAEL — PALLONE, NATHANIEL J. : *Guidance and Counseling in Schools : Foundations and Processes (Orientare și îndrumare în școli. Principii fundamentale și desfășurarea practică).* New York — St. Louis — San Francisco — Toronto — London — Sydney, McGraw-Hill, 1966, 612 p.

III 41.400

13. LENZ, MANFRIED : *Grundlagen der Elementarmathematik. Mit 105 Abbildungen (Bazele matematicii elementare).* Berlin, Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1967, 376 p.

III 41.032

14. LOBROT, MICHEL : *La pédagogie institutionnelle ; l'école vers l'autogestion (Pedagogia instituțională ; școala spre autogestiune).* Préface de J. Ardoino. Paris, Gauthier-Willars, 1966, 282 p.

III 40.696

15. *...Terminologicky slovnik pedagogicky, cesko-rusko-anglicko-francouzsky (Dicționar de termeni pedagogici ceho-ruso-anglo-francez).* Praha, f.e., 1967, 253 p.

IV 41.279

16. TITARENKO, A. J. : *Kriterii nravstvennogo progressa. Kriticeskie ocerki (Criteriile progresului moral).* Moskva, „Mîsli", 1967, 192 p. II 41.025

Bib. O.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția: București, str. Sfinții Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon: 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii și Cercetări — Experimente* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417 Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 8082

REVISTA DE PEDAGOGIE ANUL XVII • IUNIE • 1988 • Nr. 6